

Anka Bergmann/ Natalia Brüggemann (Hrsg.)

HERKUNFTSPRACHE IN DEUTSCHLAND

Zu linguistischen Grundlagen und
didaktischen Prinzipien des Unterrichtens

Reihe: Slavic Language Education

Slavic Language Education ist eine Publikationsreihe zu Fragen des Lehrens und Lernens slawischer Sprachen in institutionellen Kontexten. Sie nimmt Arbeiten zu einem breiten Themenspektrum in Form von Monografien, Sammelbänden, Diskussionspapieren und Werkstattmaterialien auf, die theoretische Begründungen und Perspektiven der Unterrichtspraxis miteinander verknüpfen.

Editorial Board

Dr. Natalia Brüggemann, Universität Regensburg
Dr. Olga Caspers, Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Olga Eremina, Higher School of Economics Moscow
Prof. Dr. Natalia Gagarina, Leibniz Institut ZAS Berlin
Ass. Prof. Dr. Monica Perotto, Università di Bologna
Adjunct Prof. Dr. hab. Ekaterina Protasova, University of Helsinki
HS-Prof. Mag. Dr. Carmen Sippl, PH Niederösterreich, Universität Wien

Band 1: Anka Bergmann, Natalia Brüggemann (Hrsg.): Herkunftssprache Russisch in Deutschland. Zu linguistischen Grundlagen und didaktischen Prinzipien des Unterrichtens.

Impressum:

Fachdidaktik Russisch
Institut für Slawistik und Hungarologie
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Mail: sle@hu-berlin.de

Webseite: <https://www.slawistik.hu-berlin.de/de/fachgebiete/didaktikrus/SLE>

ISSN: 2748-5226

DOI: <https://doi.org/10.18452/23202>

Die Bände dieser Reihe einschließlich aller Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig.

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorbemerkungen</i> Anka Bergmann / Natalia Brüggemann	3
<i>Zur Einführung: Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten</i> Anka Bergmann	5
<i>Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner</i> Natalia Brüggemann	20
<i>Zur (In-)Stabilität der grammatischen Kategorien in der Herkunftssprache Russisch (am Beispiel der Substantivkategorien Numerus, Genus und Kasus)</i> Natalia Brüggemann	48
<i>Держать, читать oder говорить доклад?! – Kollokationen und andere lexikalische Einheiten in der Sprachausbildung russischer Herkunftssprecher</i> Katrin Bente Karl	70
<i>Предложные конструкции в унаследованном (эритажном) русском: корпусный анализ</i> Alina Lenhardt	90
<i>Syntaktische Besonderheiten in der schriftlichen Produktion von Herkunftssprechern. Analyse der Übungen in Lehrwerken und die Behandlung der syntaktischen Schwierigkeiten im Unterricht.</i> Julia Kukla	116
<i>Selbsteinschätzung und Sprachstandserhebung bei Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund</i> Natalia Ermakova	138
Autoren	155

Vorbemerkungen

Wir freuen uns, mit diesem Buch die Reihe *Slavic Language Education* zu eröffnen. Die Grundlagen und Perspektiven des Erlernens von Russisch als Herkunftssprache sind ein Thema, das alle Stufen und Bereiche des institutionellen Russischunterrichts betrifft. Sowohl in Schulen als auch in Universitäten kommen viele Lerner mit Sprachkenntnissen aus der familiären Kommunikation in den Unterricht, ihre Sprachkompetenzen sind dabei sehr unterschiedlich ausgeprägt. Wir gehen davon aus, dass sich herkunftssprachliche Lerner in einer anderen Lernsituation befinden und dementsprechend einen eigenen Lernbedarf haben und nicht den Fremdsprachenlernern einfach voraus sind. Diesen Lernbedarf zu beschreiben und die Lernvoraussetzungen zu untersuchen ist eine notwendige Grundlage für didaktische Entscheidungen, zunächst einmal unabhängig davon, ob es sich um ein spezielles Unterrichtsangebot für Herkunftssprecher oder um Russischunterricht in gemischten Gruppen handelt. Die mehrsprachige Gesellschaft braucht angesichts vielfältiger Sprachbiografien und Sprachenprofile passende Unterrichtskonzepte und Lernangebote und die tradierten Formen und Materialien des Fremdsprachenunterrichts stoßen dabei an ihre Grenzen. In diesem Sinne möchten wir mit unserer Publikation zur Entwicklung der Herkunftssprachendidaktik und damit zur Diskussion um zeitgemäße Sprachlernkonzepte beitragen. Die hier vorgelegten Studien untersuchen das Lernen junger Erwachsener in slawistischen Studiengängen. Wir gehen davon aus, dass viele Erkenntnisse zur Beschaffenheit der Herkunftssprache Russisch in Deutschland und grundlegende didaktische Prinzipien auch für jüngere Lerner gelten, die in der Schule oder in außerschulischen Kursen ihre herkunftssprachliche Russischkompetenz entwickeln. Wir hoffen, dass unsere Überlegungen für Lehramtsstudierende, Referendare, Lehrpersonen in unterschiedlichen Kontexten von Interesse sind und wichtige Impulse für die (Weiter)Entwicklung von Curricula und die Erarbeitung von Lehrmaterialien liefern. Darüber hinaus möchten wir aber auch zu weiteren Forschungen anregen: viele Fragen sind noch offen und wir sehen eine gründliche linguistische, literatur- und kulturwissenschaftliche sowie lernpsychologische Fundierung didaktischer Entscheidungen als wesentliche und spannende Aufgabe. Wir danken den Autorinnen für die interessanten Beiträge!

Die elektronische Publikationsform stellt andere Anforderungen als die Printpublikation. Hierbei haben uns Sabine Lefèvre in der redaktionellen Arbeit und Niels Fromm, Leiter der AG Elektronisches Publizieren der Humboldt-Universität, sehr unterstützt. Herzlichen Dank!

Abschließend sei angemerkt, dass wir Wert legen auf einen diskriminierungsfreien Sprachgebrauch, jedoch im Interesse der guten Lesbarkeit der Texte auf ausufernde Genderschreibweisen verzichtet haben.

Anka Bergmann und Natalia Brüggemann

Zur Einführung: Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten

Anka Bergmann

Slavic Language Education

Ausgabe: 1/2021

DOI: <https://doi.org/10.18452/23202>

Herausgegeben an der
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Slawistik und Hungarologie

ISSN: 2748-5226

Abstract:

Der Beitrag thematisiert gesellschaftliche und bildungspolitische Perspektiven des Sprachenlernens in einer plurilingualen und globalisierten Gesellschaft, die den Hintergrund für das Lernen von Herkunftssprachen bilden und komplexe Herausforderungen für das Bildungssystem erzeugen. Es werden didaktische Prinzipien als Leitlinien pädagogisch-didaktischen Handelns für das Unterrichten von Herkunftssprachen entwickelt und Faktoren ihrer Ausarbeitung für Russisch als Herkunftssprache im universitären Sprachenlernen konkretisiert.

Keywords:

Herkunftssprachendidaktik, Mehrsprachigkeit, Russisch als Herkunftssprache, Sprachenlernen in der mehrsprachigen Gesellschaft

Zitieren des Artikels:

Bergmann, Anka (2021): Zur Einführung: Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten, Slavic Language Education 1/2021, S. 5-18, DOI: <https://doi.org/10.18452/23200>

Zur Einführung: Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten

Anka Bergmann

Dieses Buch soll dazu beitragen, didaktische Perspektiven des Unterrichtens von Herkunftssprachen in Deutschland auszuarbeiten. Die Beiträge beschäftigen sich mit verschiedenen Aspekten der russischen Sprache in der Form, wie sie im deutschsprachigen Kontext verwendet wird und damit Grundlage für das institutionelle Lernen von Russisch als Herkunftssprache ist. Die Untersuchungen beziehen sich auf den universitären Sprachunterricht und damit auf junge Erwachsene als Lerner der Herkunftssprache Russisch. Den Hintergrund für deren Lernsituation bilden die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit, historisch geprägte Fachkonzepte für das institutionelle Sprachenlernen sowie die Angebote und Lernmöglichkeiten für Herkunftssprachen im Schulsystem. Dieses Feld wird einführend abgesteckt, um die Beiträge in diesem Buch darin zu verorten.

Mehrsprachigkeit – Gesellschaft – Bildungsangebote für Herkunftssprachen

Das Interesse am Erlernen und die institutionelle Förderung der Herkunftssprachen ergeben sich aus lebenspraktischen Aspekten und den Anforderungen einer plurilingualen und globalisierten Gesellschaft. Herkunftssprachen sind Teil der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit in Deutschland: Viele Menschen wachsen mit mehr als einer Sprache in der Familie auf. Wenn von Herkunftssprachen die Rede ist, geht es meist um diese familiäre Mehrsprachigkeit als Folge von Migrationserfahrungen, seien es eigene, die der Eltern oder Großeltern. Mit Herkunftssprachen sind Sprachen gemeint, die aus einem anderen Land mitgebracht wurden und damit die Verbindung zur Herkunft der Familie markieren, Sprachen, die in der Familie regelmäßig gebraucht werden und in denen Kinder häufig als erstes sprachlich sozialisiert sind. Hieraus entsteht eine Problematik in (mindestens) zweifacher Hinsicht:

Zum einen ist das Konzept *Herkunftssprache* vage und nicht eindeutig abgrenzbar gegenüber dem Konzept *Muttersprache*. Es sagt auch nur in einem groben Rahmen etwas über die sprachlichen Kompetenzen von Herkunftssprechern aus, die sehr breit variieren können. Auf der individuellen Ebene ist die Herkunftssprache nicht zwangsläufig ein dominierender Identifikationsmarker, die russlanddeutschen Aussiedler sind ein markantes Beispiel dafür.¹ Daher haben die Begriffe *Herkunftssprecher* und *Herkunftssprache* in vielen Fällen nur unzureichende Trennschärfe und Erklärungskraft und dies wirkt sich auf ganz praktische Entscheidungen aus, zum Beispiel die Zuordnung zu Kursen oder Lerngruppen.

¹ Vgl. die Untersuchungen von K. Meng und E. Protassova zu Identitätskonstruktion, Integration und sprachlicher Entwicklung in mehreren Generationen russlanddeutscher Aussiedlerfamilien (Meng 2001, Meng/ Protassova 2017; für einen Überblick zum Forschungsstand vor allem Meng 2017 und Protassova 2017).

Eine zweite Problematik ist damit verbunden, dass im öffentlichen Diskurs zu Herkunftssprachen und Herkunftssprechern eine enge Verknüpfung mit der Annahme mangelnder Deutschkenntnisse und einem monolingual ausgerichteten Integrationsdiskurs zu beobachten ist. Letzterer bezieht sich zudem in aller Regel nur auf Sprecher bestimmter Sprachen, etwa Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Türkisch, aber auch viele andere Sprachen, die entweder gar nicht oder sehr selten als Fremdsprachen angeboten und gelernt werden. In unserer Gesellschaft hat sich im Zusammenspiel vielfältiger Faktoren ein Wertgefüge herausgebildet, in dem die Sprachen der Migranten über ein geringeres Prestige verfügen als die traditionell in der Schule, und dort vor allem im Gymnasium, gelernten Sprachen Englisch, Französisch und Latein. Während dem schulischen Erlernen der Fremdsprachen ein hoher Bildungswert zuerkannt wird, wird der wirtschaftliche und integrative Nutzen der individuellen, auf dem familiären Erwerb von Herkunftssprachen gründenden Mehrsprachigkeit in Frage gestellt bzw. gänzlich negiert (wie etwa in der Metastudie von Esser 2006, zur Kritik daran s. Roche 2013: 197ff.). Damit werden Sprachkompetenzen in der Zielsprache Deutsch zum hauptsächlichen Gradmesser für eine gelungene Integration und die Kompetenzen in der Herkunftssprache haben keinen allgemein anerkannten Wert. Eine solche Wahrnehmung jedoch ist unzulässig einseitig, sie wird den vielfältigen und komplexen praktischen Gegebenheiten nicht gerecht. Tatsache ist, dass mit Migrationsprozessen nicht nur die Vielfalt der Sprachen in der Gesellschaft zunimmt, sondern auch die Sprachenprofile der Menschen diverser werden. Der Wandel zu mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaften schließt über fluchtbedingte und Arbeitsmigration hinaus unterschiedliche Formen der Ausbreitung transnationaler Lebensweisen ein, wie längere Arbeits- und Studienaufenthalte, aber auch persönliche Lebensumstände. Es gibt Paare mit unterschiedlichen Sprachen und es gibt Familien, in denen die Kinder mit zwei oder mehr unterschiedlichen Herkunftssprachen (Sprachen der Eltern) aufwachsen. Diese Kinder lassen sich nicht eindeutig einer Herkunftssprache und einer an diese Sprache gebundenen soziokulturellen Identität zuordnen, sie sind mehrsprachig und multikulturell geprägt und die deutsche Sprache umgibt sie in ihrem alltäglichen Leben.

Diese vielfältigen sprachlich-kulturellen Konstellationen stellen eine große Herausforderung für das Bildungssystem auf allen Stufen dar. Zum einen sind zeitgemäße Konzepte für den Umgang mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Schüler erforderlich. Zum anderen erzeugen Internationalisierung und Globalisierung von Bildung, Wissenschaft und Arbeitsmarkt einen hohen Bedarf an Vorbereitung auf mehrsprachige Kommunikation in inter- und transkulturellen Kontexten. Diesen Bedarf kann das Englische als internationale Verkehrssprache nicht alleine abdecken. Dementsprechend erklärte die europäische Sprachenpolitik die Förderung von Mehrsprachigkeit zum Ziel: Jeder Bürger soll die Möglichkeit haben, neben seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen zu erlernen. Dem Bekenntnis zu diesem europäischen Ziel stehen im deutschen Bildungssystem tradierte Formen des Fremdsprachenlernens und eine begrenzte Anzahl an Sprachen im vorschulischen, schulischen und Hochschulbereich gegenüber. So werden von den 14 Sprachen, für die es Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur

gibt², die also in der Schule als Fremdsprachen bis zum Abitur unterrichtet werden könnten, einige tatsächlich nur sehr selten angeboten. Von den „großen“ Herkunftssprachen (im Sinne der zahlenmäßig stärksten Migrantengruppen) gehören Russisch, Türkisch und Polnisch dazu. Letztlich gibt es auf Grund fachlicher Traditionen als Fremdsprachenfach nur für Russisch überhaupt nennenswerte Angebote, und zwar vor allem im Bereich der 3./4. Fremdsprache, in den östlichen Bundesländern auch als 2. Fremdsprache. Solche Angebote werden zu einem großen Teil von Schülern mit familiensprachlichen Vorkenntnissen besucht, die gerne ihre in der Familie erworbene Sprachkompetenz ausbauen wollen, oder die vielleicht auch die Möglichkeit nutzen wollen, damit ein Fach zu wählen, in dem sie eine gute Ausgangsposition für Lernerfolg für sich sehen. Da es keine allgemein und für alle Schulstufen etablierten Formen des Unterrichts für die Herkunftssprache Russisch gibt, verfügen die Schüler zu Beginn des Unterrichts über große Unterschiede in ihren Sprachkompetenzen, die von vielen Faktoren abhängen: angefangen von der soziolinguistischen Situation in der Familie und den Funktionen, die die russische Sprache in ihrem Alltag erfüllt, bis dahin, ob sie außerschulische Kurse besucht haben, ob sie schreiben und lesen gelernt haben usw. Ein Spannungsfeld entsteht dadurch, dass die Rahmenbedingungen und das gesamte Konzept des Unterrichts auf Fremdsprachenlerner ausgerichtet sind. Inwieweit die Bedürfnisse von Herkunftssprachenlernern berücksichtigt werden, hängt somit weitgehend von dem pädagogischen Willen und methodischen Geschick der Lehrkraft ab.

Der Platz, der den Familiensprachen im System des institutionellen Sprachenlernens zukommt, ist nicht eindeutig bestimmt. Einerseits werden Familiensprachen durchaus als Teil von Mehrsprachigkeitsprofilen und als bedeutsam für individuelle Identitätskonstruktionen gesehen und anerkannt. In diesem Sinne ist oft von „persönlichen Ressourcen“ die Rede, diese sollen wertgeschätzt und in der Schule berücksichtigt werden. Eine andere Frage ist aber, inwieweit die Gesellschaft es für legitim oder gar notwendig erachtet, Mittel dafür aufzuwenden, dass möglichst viele Schüler die Möglichkeit haben, ihre Familiensprachen in der Schule zu lernen und umfangreich auszubauen. Bildungspolitische Rahmenvorgaben sind Ausdruck gesellschaftlicher Legitimation und Grundlage für die Bereitstellung von Mitteln zur Förderung schulischer Angebote, für die Lehramtsausbildung, die Entwicklung von Curricula, Lehr- und Lernmitteln. Wenn Bildungspolitik (an)erkennt, dass es für die Gesellschaft von Vorteil ist (einschließlich einem angenommenen ökonomischen Nutzen), dass verschiedene Sprachen auf hohem Niveau beherrscht werden, sollten entsprechende Formen und Konzepte entwickelt und Lernangebote geschaffen werden. Dafür müssen Mittel aufgewendet werden. Die Herkunftssprachen können ein wichtiger Teil des Sprachenlernens im Sinne der europäischen Mehrsprachigkeit sein bzw. werden: Wenn Herkunftssprecher zuverlässige und didaktisch begründete Lernangebote erhalten, können sie ihre Sprachen auf einem höheren Niveau im schriftlichen

² Informationen zu den Fremdsprachen im Abitur auf den Seiten der Kultusministerkonferenz <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/fremdsprachen.html> (diese und alle weiteren in der Einführung genannten Internetquellen wurden zuletzt am 19.7.2021 geprüft).

und mündlichen Bereich entwickeln, als es für eine Fremdsprache, die ausschließlich in der Schule gelernt wird, möglich ist (vgl. Lynch/Polinsky 2018: 143). In der gesellschaftlichen Gesamtsicht würde dies zudem zur Vielfalt der sprachlichen Kompetenzen beitragen. Dafür allerdings ist eine Weiterentwicklung des Herkunftssprachenunterrichts nicht nur quantitativ, sondern auch auf konzeptueller Ebene erforderlich, denn die ursprüngliche Zielsetzung des Unterrichts in den Herkunftssprachen, auch muttersprachlicher Ergänzungsunterricht genannt, ist schon längst nicht mehr gültig. Ging es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunächst darum, für die Kinder von Gastarbeitern die Verbindung zur Kultur der Herkunftsländer zu erhalten und Sprachkompetenzen für eine spätere Rückkehr zu unterstützen (vgl. Reich 2017), wollen Kinder und Jugendliche, die in Deutschland geboren sind und in diesem Land aufwachsen, in erster Linie ihre Familiensprachen bewahren und als Teil ihrer individuellen Mehrsprachigkeit ausbauen. Die Weitergabe der Herkunftssprache in der Familie und das Interesse der zweiten und dritten Generation am Erhalt der Sprachen haben K. Meng und E. Protassova für das Russische untersucht, einen guten Überblick dazu bieten die Beiträge der beiden Autorinnen im Handbuch des Russischen in Deutschland (Witzlack-Makarevich/Wulff, 2017). Das Interesse der Eltern an der Förderung der Herkunftssprachen für ihre Kinder haben Lengyel/Neumann (2016) in einer umfangreichen Studie für Hamburg überzeugend belegt. Mit der Diversifizierung der Mobilitätsmuster und dem Wegfall eigener Migrationserfahrungen in der 2. und 3. Generation verändern sich sowohl die individuellen Lernbedürfnisse, als auch die Anforderungen an schulisches Sprachenlernen und die gesellschaftlichen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit.

Gegenwärtig werden Initiativen und Angebote zum Erlernen von Familiensprachen häufig von privaten Trägern, Elterninitiativen und Migrantenvereinen mit viel Engagement organisiert. Dies ist ein wichtiger Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft. Die privaten Initiativen und Projekte bleiben allerdings zwangsläufig regional und zeitlich begrenzt: Es gibt diese nicht überall, sie sind häufig kostenpflichtig und damit nicht für alle zugänglich, es gibt keine gemeinsamen Qualitätsstandards für mehrsprachige Erziehung und Bildung. Besonders problematisch wird es, wenn der Unterricht von den Herkunftsländern verantwortet wird. Das Modell des Konsulatsunterrichts wird in den letzten Jahren, insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung in der Türkei, zunehmend kritisch gesehen. Staatliche Bildungspolitik und Schulverwaltung müssen anerkennen, dass sie Verantwortung für diese Unterrichtsangebote übernehmen müssen. Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Begrenztheit ist, dass Sprachlernangebote, die nicht in das schulische Curriculum eingebunden sind, zusätzliche Zeit beanspruchen und erheblichen organisatorischen Aufwand seitens der Familien erfordern, und das in einem Alter, in dem Kinder und Jugendliche auch viele andere Interessen haben. Daher ist eben der Dominanzwechsel zum Deutschen spätestens mit Schuleintritt so markant und bedeutet für viele Herkunftssprecher ein Verbleiben in der Mündlichkeit und letztlich den Abbau oder sogar Verlust der herkunftssprachlichen Kompetenzen, wenn es keine Möglichkeiten für einen schriftsprachlichen Ausbau gibt.

Das Interesse an der Förderung der Herkunftssprachen von staatlicher Seite entwickelt sich erst in den letzten Jahren und nicht in allen Bundesländern gleichermaßen. Im Bereich der schulischen Angebote bilden bislang lediglich in vier Bundesländern (Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen) staatliche Lehrpläne eine strukturelle Grundlage für den Unterricht in Herkunftssprachen bis zum Ende der Sekundarstufe 1. Umfangreiche Angebote gibt es gegenwärtig in Hamburg und Nordrhein-Westfalen. Es gibt dort Regelungen für die Ausbildung und Anstellung von Lehrkräften und die Möglichkeit der Anerkennung als 2. oder 3. Fremdsprache. Das wiederum bedeutet, dass Schüler die Herkunftssprache durchgängig lernen können. Das ist nicht nur ein Bekenntnis zur staatlichen Verantwortung, sondern erklärtermaßen Teil einer aktiven Integrationspolitik dieser Länder. Das Bildungsministerium Nordrhein-Westfalen etwa will „ein Angebot [unterbreiten] für Schülerinnen und Schüler mit internationaler Familiengeschichte, die zwei- und mehrsprachig in Deutsch und in einer oder mehreren anderen Sprachen aufwachsen“ (Faktenblatt Herkunftssprachlicher Unterricht in Nordrhein-Westfalen, 2019).

Mit Blick auf die zukünftige Entwicklung dieser Angebote gibt es noch viele offene Fragen. Zum einen wird zunächst die ganz praktische Frage zu lösen sein, wie der Zugang zu den Unterrichtsangeboten geregelt wird, wer den Herkunftssprachenunterricht besuchen soll oder darf und wer nicht. Bislang wird in den vorliegenden Lehrplänen für den schulischen Bereich lediglich darauf verwiesen, dass Kenntnisse in der entsprechenden Sprache vorausgesetzt werden, die in der Familie und im sozialen Umfeld erworben wurden. Für die Unterrichtspraxis ist jedoch wichtig, transparent zu machen, auf welchem Niveau Kenntnisse vorliegen sollen und wie diese nachgewiesen werden können. Entsprechende Instrumente müssen für verschiedene Sprachen entwickelt und erprobt werden, Lehrkräfte müssen entsprechend weitergebildet werden und über Diagnosekompetenz verfügen. In diesem Bereich gibt es noch viel Entwicklungsbedarf. Methodische Anforderungen für normierte und regelmäßige Sprachstandsuntersuchungen, wie sie von Ehlich u. a. (2005) für Deutsch formuliert wurden, können dabei als Grundlage dienen. In der Spracherwerbsforschung gibt es Instrumente zur Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern, wie z. B. den von Gagarina u. a. entwickelten Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)³. Diese können allerdings nicht ohne weiteres für die Einstufung in Kurse und Lernangebote angewendet werden, denn pädagogische Entscheidungen sind komplex und haben nicht nur den Entwicklungsstand der Lerner in ihren Sprachen zu berücksichtigen, sondern darüber hinaus auch weitere altersbedingte kognitive und motivationale Faktoren und individuelle Persönlichkeitsmerkmale, aber auch Anforderungen, die sich aus den institutionellen Rahmenbedingungen, den Zielsetzungen und der Unterrichtssituation

³ <https://main.leibniz-zas.de/> Mit dem von Gagarina u. a. entwickelten Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) liegt ein Instrument vor, dass die narrativen Kompetenzen als Grundlage für die Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes mehrsprachiger Kinder in ihren verschiedenen Sprachen nutzt und das mittlerweile für über 60 Sprachen angeboten wird. Für das Russische gibt es umfangreiche Untersuchungen zur sprachlichen Entwicklung deutsch-russisch bilingualer Kinder im Vorschul- und Grundschulalter, für ältere Lerner bzw. Erwachsene liegen solch umfangreiche Daten bislang nicht vor.

ergeben. Instrumente, die zur Einstufung in Kursangebote dienen, müssen folglich Besonderheiten der zweisprachigen Entwicklung in deutschsprachiger Umgebung einschließlich der spezifischen Merkmale der jeweiligen Herkunftssprache abbilden und pädagogisch-didaktische Perspektiven einschließen.

Zum anderen ist aber, wie eingangs bereits angesprochen, grundsätzlich die Einordnung als *Herkunftssprecher* bzw. *Herkunftssprachenlerner* problematisch und dieses Problem wird in der 2. und 3. Migrantengeneration immer offensichtlicher. Küppers/Schroeder (2017) weisen in diesem Zusammenhang auf die Gefahr der Ethnisierung hin, wenn sich Schüler eben nicht in erster Linie als Russen oder Türken verstehen und erst der Besuch des Herkunftssprachenunterrichts sie dann zu Russen oder Türken macht. Die Autoren bezeichnen daher den Herkunftssprachenunterricht als Auslaufmodell und fordern dessen Entwicklung zu einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht, zu einem Fach, das für alle Schüler zugänglich ist. Wie in fünf oder zehn Jahren angesichts vielfältiger Sprachenbiographien und mehrsprachiger Profile Herkunftssprecher eingestuft werden können, ist jedenfalls nicht klar.

Diese Überlegungen machen deutlich, dass die Frage des institutionellen Umgangs mit Mehrsprachigkeit auf allen Stufen des Bildungssystems zwangsläufig mit der konzeptionellen Weiterentwicklung der Sprachlernangebote verbunden sein muss. Auch wenn ein positiver Einfluss empirisch nicht so leicht zu belegen ist, wird heute allgemein davon ausgegangen, dass die Förderung der Erstsprache(n) den Erwerb der Zweitsprache Deutsch zumindest nicht behindert. In einigen Teilbereichen konnten positive Effekte empirisch nachgewiesen werden (einen Überblick über Studien zur Interdependenzhypothese gibt Caprez-Krompák (2010)). Im Handbuch *Mehrsprachigkeit und Bildung* weisen die Herausgeber einleitend darauf hin, dass Einigkeit darin herrscht, dass in einer globalisierten Welt Mehrsprachigkeit eine persönliche und individuelle Ressource darstellt und ihre Förderung vorteilhaft ist (Gogolin u. a. 2020: 4). Daher kann insbesondere schulisches Sprachenlernen nur mit dem Blick auf alle Sprachenfächer und als Gesamtkonzept betrachtet werden, denn die anstehenden Entwicklungen werden zwangsläufig das tradierte Verständnis und die gesellschaftlichen Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht, seine Ziele, Inhalte und Methoden verändern. Schulische Sprachlernkonzepte wirken dabei impulsgebend für Sprachlernangebote im tertiären Bildungsbereich. Aufgabe einer interdisziplinären Mehrsprachigkeitsforschung ist es unseres Erachtens, die Komplexität der Faktoren zu untersuchen, die den Erwerb mehrerer Sprachen neben Deutsch und das institutionelle (Weiter)Lernen dieser Sprachen beeinflussen; zu beobachten, was sich in diesem Gefüge verändert und zu prüfen, ob Unterrichtskonzepte den jeweiligen Anforderungen gerecht werden. Im besten Falle werden daraus Vorschläge an die Bildungspolitik abgeleitet, wie schulisches Sprachenlernen die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit nicht nur wahrnehmen und berücksichtigen, sondern fördern könnte und wie dabei die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler tatsächlich als Ressource in individueller Perspektive und mit gesellschaftlichem Nutzen zu erschließen wäre. Schwierig ist das bislang vor allem da, wo Entscheidungsmacht an Vorstellungen von elitärer fremdsprachlicher (und im Fremdsprachenunterricht hart

erarbeiteter) Mehrsprachigkeit gebunden sind⁴, aber auch dort, wo historisch tradierte Fachkonzepte Grenzen setzen.

Eine Didaktik für herkunftssprachlichen Unterricht

Obwohl es viele praktische Erfahrungen aus dem Unterricht mit herkunftssprachlichen Lernern im deutschen Bildungssystem gibt, fehlt bislang eine theoretisch begründete und systematisch entwickelte Didaktik für den herkunftssprachlichen Unterricht.⁵ Ausgangspunkt einer solchen Didaktik kann nur eine gründliche Analyse sowohl der Lernvoraussetzungen als auch der Lernprozesse herkunftssprachlicher Lerner sein. Wesentliche Aspekte des Erwerbs von Herkunftssprachen sind mit Bezug auf unterschiedliche Sprachen untersucht worden. Viele Erkenntnisse liefert insbesondere die amerikanische Forschung, die der deutschen Mehrsprachigkeitsforschung um einige Jahre voraus ist und mit dem Nationalen Forschungszentrum für Herkunftssprachen *National Heritage Language Resource Center* an der Universität Kalifornien in Los Angeles über eine institutionalisierte Struktur für Forschung, Curriculumsdesign, Materialentwicklung und die Fortbildung von Lehrkräften verfügt.⁶ Die deutsche Mehrsprachigkeitsforschung hat sich insbesondere mit einem Bezug auf das Handlungsfeld vorschulischer und schulischer Bildung in der Primarstufe und Sekundarstufe 1 seit 2013 im Rahmen des BMBF-Förderschwerpunkts *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit* entwickelt. Die über den Zeitraum bis 2020 geförderten Projekte haben das erklärte Ziel, Wissen zu Mehrsprachigkeit in Kitas, Grund- und Sekundarschulen zu generieren und damit die Grundlagen dafür zu schaffen, dass das Bildungssystem möglichst gute Rahmenbedingungen für den Ausbau und die Nutzung von Familiensprachen schaffen kann.⁷ In diesem Kontext hat die Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung (KomBi) an der Universität Hamburg eine Reihe von Veranstaltungen für den Austausch und Wissenstransfer zu Themen des herkunftssprachlichen Unterrichts organisiert, die Ergebnisse der Projekte sind auf der Webseite *Mehrsprachigkeit* der Universität Hamburg⁸ nachzuverfolgen. Eines der geförderten Projekte untersuchte Russisch und Polnisch als Ressourcen für das schulische Sprachenlernen (Mehlhorn/Brehmer 2018). Um den Dialog zwischen Wissenschaftlern, Experten aus der Bildungsadministration in den Bundesländern sowie anderen am herkunftssprachlichen Unterricht beteiligten Akteuren (wie Lehrpersonen und Eltern) zu initiieren und weitere Forschungen in diesem Bereich anzuregen,

⁴ Zu Mechanismen der sozialen Hierarchisierung und bildungsbürgerlichen Reproduktion durch die Wahl alter Sprachen in der Schule wurde im Rahmen eines DFG-Projekts am Lehrstuhl für Makrosoziologie der FU Berlin geforscht, vgl. Sawert (2018).

⁵ Wertvolle Überlegungen und Materialien sind mit Bezug zum herkunftssprachlichen Unterricht in der Schweiz in der Reihe „Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht“ von B. Schader (2016) herausgegeben worden. Die Reihe enthält ein Hand- und Arbeitsbuch zu den Grundlagen und Hintergründen des herkunftssprachlichen Unterrichts sowie weitere Hefte mit didaktischen Anregungen zu Teilkompetenzbereichen. Sie richtet sich vorrangig an Lehrpersonen aus den Herkunftsländern und verfolgt auch das Ziel, diese mit didaktischen Konzepten und Verfahren aus dem Regelunterricht vertraut zu machen.

⁶ <https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/about#mission>.

⁷ Sprachvielfalt – Ressource und Chance (empirische-bildungsforschung-bmbf.de)

⁸ <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/>.

wurde ein Netzwerk Herkunftssprachlicher Unterricht HSU⁹ initiiert. Ein weiterer wichtiger Akteur im Bereich der Wissensgenerierung und des Wissenstransfers zu mehrsprachigem Spracherwerb, Sprachförderung und mehrsprachiger Erziehung ist der 2011 vom Leibniz Institut Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft gegründete Berliner Interdisziplinäre Verbund für Mehrsprachigkeit BIVEM¹⁰. Die hier angesiedelten Studien untersuchen Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter. BIVEM bietet regelmäßig eine Plattform für Wissenstransfer, Erfahrungsaustausch und Begegnungen in vielfältigen Formaten.

Aus den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung und der pädagogisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung sind eine Reihe grundlegender Merkmale bekannt, die das institutionelle Lernen von Herkunftssprachen maßgeblich beeinflussen:

- Als Grundlage für den Spracherwerb steht im Vergleich zum L1-Erwerb in zielsprachlicher Umgebung lediglich ein begrenzter Input zur Verfügung.
- Dieser Input ist zudem spezifisch, da die Herkunftssprache sich von der zielsprachlichen Standardvarietät unterscheidet.
- Der Gebrauch der Herkunftssprache ist auf bestimmte Funktionsbereiche mit einem Schwerpunkt in der Nahkommunikation begrenzt. Funktionsbereiche des öffentlichen Lebens und vor allem der bildungssprachliche Bereich werden in der Umgebungssprache bewältigt, die für die Herkunftssprecher zur dominanten bzw. zur Primärsprache wird.
- Der Spracherwerb unterliegt Einflüssen der Umgebungssprache.
- Der Spracherwerb ist stark mündlich geprägt.
- Viele Lerner haben nur begrenzte oder keine Möglichkeiten zu einem systematischen Schriftspracherwerb.
- Alle aufgezählten Faktoren können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. In der Folge sind die sprachlichen Kompetenzen der Lerner zu Unterrichtsbeginn auch sehr unterschiedlich ausgeprägt. Sie reichen von rezeptivem Bilingualismus (vgl. Anstatt 2018) bis zu flüssigem mündlichem und teilweise auch schriftlichem Sprachgebrauch, der sich dennoch von der Sprache gleichaltriger Monolingualer unterscheidet.

Unter Berücksichtigung dieser Merkmale lassen sich **didaktische Prinzipien** für das institutionelle Lernen von Herkunftssprachen ableiten. Unter didaktischen Prinzipien sind Leitlinien pädagogisch-didaktischen Handelns zu verstehen, die sich auf alle Entscheidungsebenen beziehen: Sie gelten für die Konzeption von Studienprogrammen wie auch von einzelnen Kursen,

⁹ Nach Auslaufen der Förderung für die Koordinierungsstelle KomBi in Hamburg wird das Netzwerk von Prodaz an der Universität Duisburg-Essen organisatorisch betreut.

https://www.uni-due.de/prodaz/hsu_netzwerk.

¹⁰ <https://bivem.leibniz-zas.de/>.

für die curriculare Planung, aber auch für die Durchführung von Unterricht und sie berücksichtigen dabei insbesondere die besonderen Lernbedürfnisse und die Lernsituation der Lerner. Für das Lernen von Herkunftssprachen stehen dabei folgende Aspekte im Vordergrund:

- Im Bereich der Lernziele geht es um die Erweiterung der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten, insbesondere die Ausweitung von rezeptiven zu produktiven Fähigkeiten, die Erweiterung der Funktionsbereiche der Sprache im standardsprachlichen Bereich sowie die Entwicklung von Sprachbewusstheit.
- Die Wahl der Sprachstoffe (Lexik, Grammatik) muss die Besonderheiten des bilingualen mentalen Lexikons berücksichtigen. Dies ist konkret für die jeweilige Sprache in der Situation des Sprachkontakts mit der dominierenden Umgebungssprache auszuarbeiten.
- Die Wahl von Themen und Inhalten des Unterrichts muss unter Berücksichtigung der soziokulturellen Erfahrungen der Lerner erfolgen. Lerner der 2. und 3. Migrantengeneration sind in der Regel in Deutschland aufgewachsen und haben begrenzten Zugang zur Zielsprachlichen Kultur und sind daher nicht zwangsläufig als Experten zu betrachten. Ihre mit der Sprache verbundene soziokulturelle Identifikation ist eng mit der Migrationsgeschichte und der Lebenssituation der Familie verbunden.
- Methodische Aspekte des Unterrichts, die Wahl von Lehr-Lernformen sollten die besondere Lernsituation und die Spezifik des Zugriffs auf den Lerngegenstand berücksichtigen. Herkunftssprachenlerner verfügen im Unterschied zu Fremdsprachenlernern über (begrenztes) implizites Grammatikwissen und damit ein gewisses Sprachgefühl, nicht oder kaum jedoch über systematisches explizites Sprachwissen.
- Die Wahl geeigneter Lehr- und Lernmaterialien sowie die Konzeption von Aufgaben müssen die Vorkenntnisse und Lernwege der Herkunftssprachenlerner berücksichtigen und sich daher von den Formaten des Fremdsprachenunterrichts unterscheiden.

Die genannten Aspekte sind sowohl mit Blick auf den einzelnen Lerner (Individualisierung des Lernens) zu berücksichtigen als auch in der Perspektive auf die Organisation eines gemeinsamen Lernraums und die soziale Interaktion in der Gruppe als wesentliche Faktoren für erfolgreiches Lernen auszuarbeiten. Eine unerlässliche Bedingung für die Ausgestaltung der didaktischen Prinzipien sind die Diagnose zur Feststellung der Eingangsvoraussetzungen sowie Konzepte für den Umgang mit der Heterogenität der Lerner.

Didaktische Prinzipien müssen für die Erstellung von Curricula, Lehr- und Lernmaterialien, Aufgabendesign usw. mit Bezug auf die jeweilige Zielsprache ausgearbeitet werden: die Auswahl der Lerngegenstände und methodischen Verfahren im Bereich der Lexik, der Grammatik, der kulturellen Bezüge usw. erfordern eine einzelsprachbezogene Grundlegung. Unser Ziel ist es in diesem Sinne, theoretisch und empirisch fundierte didaktische Prinzipien für den Unterricht für Herkunftssprecher des Russischen in Deutschland zu erarbeiten. Diese gelten im Grunde sowohl für das Lernen in der Schule als auch für das anschließende Sprachenlernen im

universitären Bereich, sie sind unter Berücksichtigung der unterschiedlichen institutionellen Bedingungen zu modifizieren.

Eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Herkunftssprachendidaktik für den Russischunterricht sind die Erkenntnisse linguistischer Untersuchungen zur Beschaffenheit der Herkunftssprache Russisch in Deutschland als einer Varietät, die sich von der Standardsprache, wie sie in Russland gesprochen wird, unterscheidet (zu Auslandsvarietäten des Russischen vgl. Zybatov 2017). Das Russische in Deutschland ist auf allen sprachlichen Ebenen durch Phänomene gekennzeichnet, die auf den Einfluss der Umgebungssprache zurückzuführen sind. Im Anschluss an Polinskys Arbeiten zur Herkunftssprache Russisch in den USA (vgl. Polinsky 2000, 2010) wird es als eine eigene neue Sprachvarietät betrachtet, die nicht durch Abbau gekennzeichnet ist, sondern eine reduzierte Sprache mit eigener Grammatik darstellt. Die kommunikativen Erfahrungen der herkunftssprachlichen Lerner, die im Alter unter 12 Jahren eingereist sind oder in russischsprachigen Familien in Deutschland geboren wurden, beziehen sich auf das Russische in Deutschland und nicht (oder nur begrenzt) auf die Standardsprache in Russland.¹¹ Zybatov belegt unter Verweis auf entsprechende Studien und anhand von Datenreanalysen eine solche Varietät für Deutschland. Die Studien ergeben auch, dass in den Printmedien zwar lexikalische Einflüsse der deutschen Umgebungs- und Kontaktsprache, nicht aber morphologische und syntaktische Interferenzen nachzuweisen sind, so dass davon auszugehen sei, dass „die Sprache der russischsprachigen Medien in Deutschland der russischen Standardsprache entspricht“ (Zybatov 2017: 271). Ein anderer Befund liegt demnach aber im mündlichen Bereich mit vielen substandardsprachlichen Einflüssen vor, was einen Verlust der Orientierung an den standardsprachlichen Normen des Inlandsrussischen¹² bewirkt. Dies hat nicht nur die Frage zur Folge, woran sich eine Beschreibung von Fehlern in linguistischen Untersuchungen orientieren kann (wie also die Vergleichsfolie aussieht, die Polinsky als *baseline* bezeichnet), sondern ist für den Unterricht relevant, wenn es um die Festlegung von Lernzielen (welche Norm gilt als Zielnorm) und um Bewertungskriterien geht. Bei einem Herkunftssprecher kann das Beherrschen der standardsprachlichen Normen des Inlandsrussischen nicht vorausgesetzt werden und wenn diese Normen Lernziel sind, dann müssen sie auch Bestandteil des Unterrichts sein. Somit sind sowohl die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zum mehrsprachigen Spracherwerb als auch die linguistische Beschreibung der Herkunftssprache Russisch in Deutschland als wesentliche Grundlagen einer Herkunftssprachendidaktik heranzuziehen.

Unterricht für Herkunftssprachenlerner im Tertiären Bildungsbereich

Das System und die Bedingungen des schulischen Sprachenlernens wirken sich auf das Sprachenlernen im tertiären Bereich direkt über die Lernvoraussetzungen der Studienanfänger und

¹¹ Lerner berichten häufig, dass ihre Sprache bei Besuchen in russischsprachigen Gebieten als „komisch“ oder „seltsam“ empfunden wird.

¹² In der Literatur wird hierfür auch der Begriff *Metropolsprache* verwendet.

eher indirekt durch die bildungspolitischen Prämissen und durch die Fortführung methodischer Ansätze aus. In slawistischen Studiengängen gibt es seit vielen Jahren Studierende mit Russisch als Herkunftssprache. Viele Studienanfänger hatten in der Schulzeit keine Möglichkeit, Unterricht in der Herkunftssprache Russisch zu besuchen. Insbesondere für die sprachpraktischen Studienanteile bringt dies viele studienorganisatorische (Studienangebote, Einstufung) und unterrichtspraktische Fragen (Lernziele, Lehrmaterialien, Bewertung usw.) mit sich.

Die slawistischen Institute gehen unterschiedlich mit der Situation um. An manchen Instituten können Studierende mit sogenannten muttersprachlichen Vorkenntnissen von den sprachpraktischen Studienanteilen befreit werden. In einigen Instituten werden aber auch spezielle Lehrveranstaltungen für Herkunftssprecher angeboten, dies hängt nicht nur von dem Bewusstsein für die spezifischen Lernbedürfnisse dieser Gruppe, sondern in hohem Maße von den personellen Ressourcen ab. Zuweilen gibt es keine speziellen Lösungen und es bleibt im Aufgabenbereich der einzelnen Lehrkräfte, für die Heterogenität in den Lehrveranstaltungen angemessene Lösungen zu entwickeln. Da Sprachlehrkräfte in den slawistischen Instituten oftmals auf anteiligen Stellen oder mit Lehrauftrag beschäftigt sind, ist eine systematische Curriculumentwicklung erschwert. Außerdem ist zu beobachten, dass die Ausrichtung des Kursangebots in der Sprachpraxis an den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in den letzten zwanzig Jahren dazu führt, dass die Spezifik des Sprachenlernens in einem slawistischen Studiengang immer weniger berücksichtigt wird. Die Anordnung der Kurse und damit verbunden die Progression im Studium ist nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens gestaltet. Obwohl die Autoren des Referenzrahmens vielfach darauf hingewiesen haben, dass die Kompetenzbeschreibungen von Kursplanern und Lehrkräften für die konkrete Lernsituation und die besonderen Bedürfnisse der Lerner einer Sprache angepasst werden müssen, steht gerade im Anfangsbereich oftmals die Ausbildung allgemeinsprachlicher Kommunikationsfähigkeit und weniger die fachsprachliche Kompetenz in einem philologischen Studium im Vordergrund. Zwischen den fachwissenschaftlichen und sprachpraktischen Studienanteilen entstehen meist wenig Berührungspunkte. Unseres Erachtens ist aber davon auszugehen, dass Studierende in slawistischen Studiengängen mit zunehmender linguistischer Kompetenz anders lernen (sollten) und ihr eigenes Sprachenlernen auch anders wahrnehmen und steuern (können) als Lerner anderer Studienrichtungen, eben weil sie diese linguistische Kompetenz im Sinne expliziten Sprachwissens für ihr eigenes Sprachenlernen nutzen könn(t)en. Das passiert aber kaum automatisch, sondern erfordert Anleitung, Bewusstmachung und Training und kann durch entsprechende Vernetzungen im Studium unterstützt werden. Auch in diesem Bereich fehlt es noch an Forschung, ob und wie herkunftssprachliche Lerner davon besonders profitieren könnten.

Zu den Beiträgen in diesem Band

Die Autorinnen dieses Bandes weisen mehrjährige Erfahrung im praktischen universitären herkunftssprachlichen Unterricht und Expertise in der didaktischen Mehrsprachigkeits- und Herkunftssprachenforschung auf. Viele von ihnen haben die seltene berufliche Möglichkeit, die eigene Forschung zu Herkunftssprachen und Herkunftssprachendidaktik mit dem praktischen universitären Herkunftssprachenunterricht so zu verbinden, dass in der Lehre gleichzeitig geforscht wird und die Erkenntnisse der aktuellen Forschung, umgekehrt, in der Sprachpraxis erprobt und umgesetzt werden können. Aus den Beobachtungen des konkreten sprachlichen Verhaltens im Unterricht können Forschungshypothesen abgeleitet werden und in weiteren Untersuchungen überprüft werden. Die Autorinnen dieses Bandes arbeiten genau in diesem Kontext: ihre Forschung ergibt sich unmittelbar aus praktischen Belangen. Sie präsentieren hier ihre Forschungsergebnisse und verknüpfen damit didaktische Überlegungen zur Gestaltung des institutionellen Sprachenlernens für Herkunftssprecher im universitären Bereich, für den die traditionellen Konzepte und Materialien des Fremdsprachenunterrichts nicht ohne weiteres geeignet sind. Dieses wechselseitig bedingte Verhältnis zwischen Forschung und Lehre ist nur im universitären Bereich denkbar, und dieser Sammelband liefert Einblicke, wie die beiden Bereiche – Lehre und Forschung – nicht wie üblich getrennt sind, sondern ineinandergreifen und im universitären Bereich als eine Einheit praktiziert werden. Genau hier liegt die Besonderheit dieses Sammelbandes und in diesem Punkt unterscheidet er sich von anderen Arbeiten, die bis jetzt zum herkunftssprachlichen Unterricht Russisch in Deutschland erschienen sind.

Dieser Sammelband setzt zwei Schwerpunkte. Der erste Schwerpunkt liegt auf allgemeinen Fragestellungen zum Lehren und Lernen im herkunftssprachlichen Unterricht. Mit Bezug auf die unterschiedlichen sprachlichen Ebenen werden Phänomene der Beschaffenheit der Herkunftssprache sowie Phänomene der Kompetenz beschrieben, die für das (Weiter)Lernen und den erfolgreichen Erwerb höherer Kompetenzen wesentlich sind. Wir gehen davon aus, dass die Herkunftssprecher einen eigenen Lernbedarf haben und sich in einer besonderen Lernsituation befinden, die sich in einigen Parametern von der Lernsituation der Fremdsprachenlerner deutlich unterscheidet. Es trifft nicht zu, dass ein herkunftssprachlicher Lerner einem Fremdsprachenlerner einfach um ein oder mehrere Semester voraus ist, und somit kann das Problem nicht allein durch eine Einstufung in Kurse unterschiedlicher Niveaustufen beseitigt werden. Stattdessen erfordert der moderne herkunftssprachliche Unterricht eigene didaktische und bildungspolitische Perspektiven. Wir wollen mit diesem Band auf die Notwendigkeit einer fundierten Diskussion und Grundlage für die curriculare Entwicklung hinweisen und zugleich eine Anregung dazu liefern, indem wir einige didaktische und bildungspolitische Perspektiven aufzeigen.

Der zweite Schwerpunkt des Sammelbandes betrifft die Ermittlung der konkreten Lernvoraussetzungen und Lernziele im herkunftssprachlichen Unterricht, auch unter dem Aspekt der Selbsteinschätzung. Primär wird die Beschaffenheit der Herkunftssprache Russisch im morphe-

matischen, morpho-syntaktischen Bereich (auch im Textbereich) und im satzsemantischen Bereich untersucht. Damit finden die phonetische Ebene und darüber hinaus die Betrachtung der landes- und kulturkundlichen (und interkulturellen) Aspekte des herkunftssprachlichen Unterrichts in diesem Band keine Berücksichtigung. Im Einzelnen geht es exemplarisch um Fragen nach semantischen Kollokationen und syntaktischen Konstruktionen, nach Präpositionalphrasen und nach der Stabilität der grammatischen Morphemik in der Herkunftssprache Russisch.

Literatur

- Anstatt, Tanja (2018): Input ohne Output: Rezeptiver Bilingualismus und sein Potenzial. In: Mehlhorn, G./Brehmer, B. (Hg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: 15-38.
- Caprez-Krompæk, Edina (2010): *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster.
- Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sara/Rauch, Dominique (Hg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden. DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn.
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration*. Frankfurt am Main.
- Faktenblatt *Herkunftssprachlicher Unterricht Nordrhein-Westfalen* (Stand Mai 2019): <https://www.schulministerium.nrw/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Fächer/Sprachlich-literarischer-Lernbereich/Herkunftssprachlicher-Unterricht/Faktenblatt-HSU.pdf>
- Küppers, Almut/Schroeder, Christoph (2017): Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachenpolitische Streitschrift. In: Gnutzmann, C./Königs, Frank G./Küster, L./Schramm, K. (Hg.) (2017): *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt Sprachenpolitik* 46 (1). Tübingen: 56-71.
- Lengyel, Drorit/Neumann, Ursula (2016): *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)*. Projektbericht. [Microsoft Word - 08122016 Bericht HUBE_final.doc \(uni-hamburg.de\)](https://www.uni-hamburg.de/mikroskript/08122016/Bericht_HUBE_final.doc)
- Lynch, Andrew/Polinsky, Maria (2018): Native Speakerhood in Heritage Language Research. In: Bauckus, S./Kresin, S. (eds.): *Connecting across Languages and Cultures: A Heritage Language Festschrift in Honor of Olga Kagan*. Bloomington, 143-162.
- Mehlhorn, Grit/Brehmer, Bernhard (Hg.) (2018): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen.
- Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbilografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Unter Mitarbeit von Ekaterina Protassova. Tübingen.

- Meng, Katharina (2017): Russlanddeutsche Sprachentwicklungen im „Zeitalter der Extreme“: familien- und generationenbezogene Sprachbiografien. In: Witzlack-Makarevich, K./Wulff, N. (Hg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: 115-135.
- Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (2017): Young Russian-German adults 20 years after their repatriation to Germany. In: Isurin, L./Riehl, C. M. (Eds.): *Integration, identity and language maintenance in young immigrants. Russian Germans or German Russians*. Amsterdam [u.a.]: 159-196.
- Polinsky, Maria (2000): The Russian Language in the USA. In: Zybatow, L. (Hg.): *Sprachwandel in der Slavia* (Teil 2). Frankfurt am Main: 787-803.
- Polinsky, Maria (2010): Russkij jazyk pervogo i vtorogo pokolenija emigrantov, živuščich v SŠA. In: *Slavica Helsingiensia* 4. Helsinki: 336-352.
- Protassova, Ekaterina (2017): Sprachliche Integration und Identität. In: Witzlack-Makarevich, K./Wulff, N. (Hg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: 137-154.
- Reich, Hans H. (2017): Institutionelle Entwicklungen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland (mit einem Seitenblick auf Österreich und die Schweiz). In: Yıldız, C./Topaj, N./Thomas, R./Gülzow, I. (Hg.) (2017): *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus*. Frankfurt am Main: 81-98.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen.
- Sawert, Tim (2018): Das schulische Fremdsprachenprofil als soziale Segregationslinie – Historische Entstehung und gegenwärtige Relevanz der schulischen Fremdsprachenwahl als horizontal differenzierende Bildungsentscheidung. In: *Berliner Journal für Soziologie* 28 (4): 398-425.
- Schader, Basil (2016): Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. (Reihe: Hand- und Arbeitsbuch, Grundlagen und Hintergründe: Besonderheiten und Herausforderungen des herkunftssprachlichen Unterrichts; Kernpunkte der Pädagogik, Didaktik und Methodik in den Einwanderungsländern; Erfahrungsberichte und konkrete Beispiele zum Unterricht und seiner Planung; Didaktische Anregungen 1, Förderung des Schreibens in der Erstsprache. Didaktische Anregungen 2, Förderung des Lesens in der Erstsprache, Didaktische Anregungen 3, Förderung der Mündlichkeit in der Erstsprache, Didaktische Anregungen 4, Förderung der interkulturellen Kompetenz, Didaktische Anregungen 5, Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken.) Zürich.
- Witzlack-Makarevich, Kai/Wulff, Nadja (Hg.) (2017): *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin.
- Zybatov, Gerhild (2017): Auslandsvarietäten des Russischen. In: Witzlack-Makarevich, K./Wulff, N. (Hg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: 261-281.

Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner

Natalia Brüggemann

Slavic Language Education

Ausgabe: 1/2021

DOI: <https://doi.org/10.18452/23202>

Herausgegeben an der
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Slawistik und Hungarologie

ISSN: 2748-5226

Abstract:

Der Beitrag klärt zunächst umfassend grundlegende Begriffe und Konzepte der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik und systematisiert Merkmale des Russischen als Herkunftssprache in Deutschland. Die Variabilität der Sprachkompetenzen und damit verbundene Heterogenität in den Studiengruppen ist sowohl ein methodologisches Problem für Untersuchungen zur Herkunftssprache Russisch als auch ein didaktisch-methodisches Problem in Curriculumsentwicklung und Unterrichtsorganisation. Die Autorin entwickelt ein abgestuftes Modell zur Korrelation verschiedener Formen des herkunftssprachlichen Erwerbs (Bilingualitätstypen) mit sprachlichen Kompetenzbereichen und ordnet schließlich systemlinguistisch fokussierte Bedarfsbereiche den rezeptiven und produktiven Kompetenzbereichen als Grundlage für ein Curriulum im universitären Sprachunterricht zu.

Keywords:

Curriculumsentwicklung, Herkunftssprache Russisch, Herkunftssprachendidaktik, Bilingualität

Zitieren des Artikels:

Brüggemann, Natalia (2021): Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner, Slavic Language Education 1/2021, S. 20-46, DOI: <https://doi.org/10.18452/23198>

Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner

Natalia Brüggemann

*Данная статья "Основы и принципы развития куррикулума по русскому как унаследованному языку" носит вводный характер к настоящему сборнику статей. Она разбита на две основные главы. Первая глава освещает центральные понятия, используемые в науке о многоязычии и дидактики по русскому как унаследованному языку, такие как *Herkunftssprecher* и *Herkunftssprache* (*heritage speakers* и *heritage language*), второе поколение русскоязычных мигрантов и др. В ней также даётся общая характеристика русскому как унаследованному языку, останавливаясь более подробно на таких особенностях, как на высокой вариативности языковых компетенций у людей с унаследованным русским языком, на влиянии процессов реструктуризации, стагнации, фоссилизации и репликации (*matter-Replikation* и *pattern-Replikation*) и на освоении языка в ситуации с ограниченным и изменённым импутом (языковым материалом), а также в чисто устном модуле.*

Преподавание русского языка группе людей с унаследованным русским языком в университетской аудитории находится в центре нашего внимания во второй главе. В этой части статьи рассматриваются рецептивные и продуктивные языковые компетенции у людей с унаследованным русским языком, а также определяются четыре основные формы проявления билингвизма: рецептивный билингвизм, устный билингвизм, устный билингвизм с навыками чтения, но без навыков письма и полностью развитый, сбалансированный билингвизм.

В этой же главе сравниваются два существенно разных типа преподавания языка – преподавание русского как иностранного языка и преподавание русского как унаследованного языка – и на основе актуальных научных исследований также подробно описываются и языковые потребности группы студентов с унаследованным русским языком в четырёх видах речевой деятельности: в аудировании, в говорении, в чтении и понимании текста и в письме.

1. Einführender Teil

1.1. Begriff der Herkunftssprache und ihre Sprecher/Lerner

Zu Beginn sollen die für das Thema zentralen Begriffe ‚Herkunftssprecher‘ und ‚Herkunftssprache‘ (*heritage speakers* und *heritage language*) sowie ‚erste‘ und ‚zweite Migrantengeneration‘ geklärt werden. Eine besondere Schwierigkeit stellt der Begriff ‚Herkunftssprecher‘ dar, vor allem weil seine Definition aufgrund der sprachkompetenzbezogenen und soziolinguistischen Heterogenität dieser Sprecher nie auf die ganze Gruppe dieser Personen, sondern immer

nur auf einen Teil der Herkunftssprecher zutrifft. Genau genommen, kann man immer einen Herkunftssprecher finden, dessen individuelle sprachbezogene Eigenschaften nicht der Definition entsprechen, der aber auch keiner anderen Sprechergruppe sinnvoll zugeordnet werden kann. Z. B. unterscheidet er sich in seinen Sprachkompetenzen oder in soziolinguistischen Faktoren (z. B. Familiensprache, Dominanzverschiebung o. a.) vom prototypischen Fall. (Ist man denn kein Herkunftssprecher mehr, wenn man in einer bilingualen Schule war und keine Dominanzverschiebung erfahren hat?) Daher sollte die hier von Polinsky/Kagan (2007) übernommene Definition so verstanden werden, dass sie nur die typischen sprachbezogenen Eigenschaften der Herkunftssprecher erfasst (vgl. Kernkomponenten der Definition von *heritage speaker* in Brehmer/Mehlhorn 2018: 18), und es soll betont werden, dass eine für diese Gruppe der Sprecher einheitliche Definition nicht möglich ist.

Ausgangspunkt der aktuellen Forschung über *heritage speakers* und *heritage language* ist meist die Definition von Polinsky/Kagan (2007: 369f.). Ihre Definition bezieht sich auf US-amerikanische Herkunftssprecher. Sie definieren Herkunftssprecher als Personen, die mit einer anderen Sprache als Englisch aufgewachsen und mehr oder weniger bilingual sind, jedoch ihre Erstsprache aufgrund des Wechsels zum dominanten Englisch nicht vollständig erworben haben: *heritage speakers* sind „individuals raised in homes where a language other than English is spoken and who are to some degree bilingual in English and the heritage language. The crucial criterion is that the heritage language was first in the order of acquisition but was not completely acquired because of the individual’s switch to another dominant language“. Diese Definition geht auf einen Vorschlag von Valdés (2000: 375) zurück.

Ein anderer Begriff für diese Personengruppe ist der der *zweiten Migrantengeneration*. Entscheidend für die Abgrenzung zur *ersten Migrantengeneration* ist das Migrationsalter. Hier werden die Altersgrenzen zwischen ‚geboren in Deutschland‘ und ‚Migrationsalter bis ca. 10-12 Jahre‘ über das Vorschulalter hinaus bis zum Beginn der Pubertät gedehnt (vgl. Anstatt 2012). Bei dem Begriff der ersten Migrantengeneration fußt das Kriterium ‚Migrationsalter vor oder nach der Pubertät (frühestens mit 12 Jahren)‘ auf der Überlegung, dass der natürliche Spracherwerb mit der Pubertät mehr oder weniger als „voll, perfekt“ abgeschlossen gelten kann und dass die Gruppe der Herkunftssprecher der ersten Migration ihre Herkunftssprache bereits vollständig erworben hat und daher zu den sog. *native speakers* gezählt werden kann (vgl. in diesem Zusammenhang den Begriff der kritischen Periode, die etwa bis zur Pubertät reicht, bei Lenneberg 1967).

Für die Herkunftssprecher der zweiten Migrantengeneration und auch für ihre Herkunftssprache selbst sind in der Sprachpraxis und in der Spracherwerbs- und Didaktikforschung weitere Begriffe im Umlauf: Erbsprache, Erstsprache (s. u.), Muttersprache (zu der Begrifflichkeit und zum unpassenden Begriff Muttersprachler vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 22f.). Für die russischen Äquivalente sind in der Forschung mehrere Begriffe vorgeschlagen worden: *хэри́тажный* (Rachilina/Maruškina 2015: 623), *ЛЮРЫ* (= люди с унаследованным русским) (Dubinina/Polinskaja 2013: 25), *русский как унаследованный* (ebd., Brjuggemann 2018),

домашний, семейный (Kagan/Kudyma 2012, vgl. auch Dubinina/Polinskaja 2013: 25) u. a. In der folgenden Darstellung werden die in Dubinina/Polinskaja (2013) eingeführten russischen Begriffe *русский как унаследованный* und *люди с унаследованным русским* als neutral und am besten geeignet eingeschätzt und im Weiteren präferiert.

1.2. Begriffe der Spracherwerbsforschung: Herkunftssprache Russisch als Erstsprache und Deutsch als Erst- oder Zweitsprache

Der Spracherwerb wird als ein Prozess verstanden, der in eine Anfangs-, Verlaufs- und Endphase mit erwünschtem Endzustand (‘perfekte’ Beherrschung auf *native speaker*-Niveau) aufgeteilt werden kann. Beim Erwerb der Herkunftssprache kommt also irgendwann während dieses Prozesses die Erst- oder Zweitsprache Deutsch dazu. Der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns und die Art des Erwerbs sind dabei wesentlich und sorgen nebenbei gesagt für die Vielfalt der Lernvarietäten und die Heterogenität in den Kompetenzen der beiden Sprachen.

Nach Meisel (2007) sind im Zusammenhang mit dem Erwerbsbeginn der Zweitsprache folgende Konstellationen denkbar: simultaner Erwerbsbeginn (von Geburt bis 2-3 Jahre, doppelter Erstspracherwerb), sukzessiver Erwerbsbeginn der Zweitsprache oder früher kindlicher Zweitspracherwerb (ab 2-3 bis 8-10). Ab 8-10 fängt der Erwachsenen-Zweitspracherwerb oder der Fremdsprachenerwerb an.

Klein (2010) verfeinert diese Differenzierung und unterscheidet mit Hilfe von zwei Kriterien (Alter des Erwerbsbeginns und Art des Erwerbs ‘natürlich-gesteuert’) zwischen (simultanem) Erstspracherwerb (0-2/3), natürlichem, d. h. ungesteuertem Zweitspracherwerb (2/3-Erwachsenenalter) und dem institutionell gesteuerten Fremdsprachenerwerb (meist mit dem schulischen Unterricht ab 10-Erwachsenenalter).

Entsprechend dieser Einteilungen können die russischen Herkunftssprecher, die mit dem Studium der Slavistik beginnen, zwei Typen des bilingualen Spracherwerbs durchlaufen haben: 1. natürlicher simultaner Erstspracherwerb (= doppelte L1) und 2. natürlicher sukzessiver Spracherwerb (L1 Russisch, ab dem Alter von 2/3 Jahren L2 Deutsch). Falls der schulische gesteuerte (fremdsprachliche oder herkunftssprachliche) Russischunterricht ebenfalls zum Beginn des Studiums bereits vorhanden war (z. B. zweite Fremdsprache Russisch im deutschen Schulsystem), kommt ab dem entsprechenden Alter (ab 10 Jahre) der gesteuerte Spracherwerb der Herkunftssprache Russisch hinzu. Der Besuch des gesteuerten Russischunterrichts für die russischen allochthonen Minderheiten in Deutschland ist aber in dem deutschen Schulsystem in den Lehrplänen nicht als Pflichtprogramm vorgesehen und darüber hinaus auch nicht immer möglich, weil das entsprechende Angebot in den weiterführenden Schulen einfach fehlt (z. B. in Regensburg). So ist es durchaus weit verbreitet, dass der Erwerb der Herkunftssprache bis zum Beginn des Studiums in einem rein natürlichen, nur mündlichen Modus geschieht (dazu unten).

Für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch ist das vorhandene Wissen in der Erstsprache (der Herkunftssprache) wesentlich. So wird in der Forschung einerseits diskutiert, wann sich das

biologische Zeitfenster (oder die sog. sensible Phase) schließt (Meisel 2007, Klein 2010: 906f.), so dass der Erwerb der Zweitsprache anders abläuft als der Erstspracherwerb, andererseits wird diskutiert, inwiefern das vorhandene Wissen aus der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst (Klein 2010: 907f.). Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf dem Erwerb der Erstsprache/der Herkunftssprache Russisch. Es wird der Frage nachgegangen, was es für den Erwerb der Herkunftssprache Russisch der zweiten Migrantengeneration bedeutet, dass eine zweite Sprache von Beginn des Spracherwerbs an oder relativ früh und in einem sehr dominanten Ausmaß erst auf natürliche und etwas später durch die deutsche Schule auf gesteuerte Art und Weise dazu kommt. Wie wirkt sich die (Zweit)sprache Deutsch auf die Verlaufs- und auf die Endphase des Erwerbsprozesses der Herkunftssprache aus?

Oft wird angenommen oder berichtet, dass die Erstsprache durch die Zweitsprache verdrängt wird und infolge des mangelnden oder eingeschränkten Gebrauchs und des fehlenden gesteuerten Unterrichts fossilisiert (Brehmer/Mehlhorn 2018: 40f.). Die sog. Endphase mit dem ‚perfekten‘ Endzustand (*native speaker*-Niveau) wird also gar nicht erreicht, und der Prozess des Erstspracherwerbs stagniert. Es ist also von Bedeutung, die Beschaffenheit der Herkunftssprache zu untersuchen, um festzustellen, was in der Herkunftssprache fehlt oder noch nicht erworben ist, damit sie im institutionellen herkunftssprachlichen Unterricht an einer deutschen Universität und auch an der Schule vervollständigt werden kann.

1.3. Beschaffenheit der Herkunftssprache Russisch

1.3.1. Hohe Variabilität der Sprachkompetenzen

Wenn im Weiteren von der Beschaffenheit der Herkunftssprache die Rede ist, dann ist die Herkunftssprache gemeint, die von Sprechern zum Studium an den Universitäten in Deutschland mitgebracht wird. D. h. der Betrachtungsfokus liegt auf der Gruppe der erwachsenen Lerner, die einerseits eine hohe Variabilität in den Sprachkompetenzen aufweist und deren Spracherwerb andererseits den ‚perfekten‘ Endzustand noch nicht erreicht hat bzw. stagniert.

Die Beschaffenheit der Herkunftssprache wird vor allem aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung und der Perspektive der Herkunftssprachendidaktik untersucht. Zu den Forschungsfragen gehören: Wie wurde die Herkunftssprache erworben oder verloren (Perspektive der Mehrsprachigkeit)? Man versucht also, aus den erhobenen Daten Rückschlüsse auf die bereits geschehenen Erwerbsprozesse zu ziehen. Dann ist die Frage wichtig: Wie kann sie weiter sinnvoll gelehrt und gelernt bzw. institutionell gesteuert werden (Perspektive der Herkunftssprachendidaktik)? Man versucht also zweitens, ein optimales, auf diese Gruppe zugeschnittenes Unterrichtskonzept zu entwickeln.

Im Unterschied zu Fremdsprachenlernern, die an den Universitäten mit dem Spracherwerb oft mit Null-Kenntnissen im Russischen beginnen, zeigen die Herkunftssprecher zu Beginn des Studiums eine extreme Variabilität hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen.

Auf diese hohe Binnen-Heterogenität der Sprachkompetenzen von Herkunftssprechern wurde bereits in der Forschung hingewiesen. Die Sprachkompetenzen der Herkunftssprecher werden mittels eines Kontinuum-Modells erfasst, das sich zwischen zwei Polen erstreckt: vom Pol der rein rezeptiven Kompetenzen (rezeptiver Bilingualismus, *basilect heritage*) zum Pol, der sich den institutionell gesteuerten Kompetenzen von *native speakers* annähert (*acrolect heritage*) (Polinsky/Kagan 2007: 371f., Polinsky 2015: 10; s. auch unten).

Zudem werden vielfältige sprachinterne, sprachinputbezogene und auch soziolinguistisch motivierte Faktoren genannt, die diese Heterogenität verursachen, wie etwa Migrationsalter und Schulbesuch im Herkunftsland, Ausmaß des gesteuerten Unterrichts im Russischen vor dem Studienbeginn, Qualität und Quantität des elterlichen Inputs in der innerfamiliären Kommunikation, individuelle Sprach- und Lernbegabung, Bildungsgrad der Eltern, Spracheinstellungen und Motivation (für einen Überblick vgl. Anstatt 2011).

Die Heterogenität stellt methodisch gesehen für die Untersuchung der Beschaffenheit der Herkunftssprache eine Herausforderung dar. Ohne ihre Auflösung in homogene Probandengruppen sind haltbare Aussagen über die Beschaffenheit oder Unvollständigkeit kaum zu gewinnen. Eine der wichtigsten Aufgaben ist es daher, für eine empirische Untersuchung der Beschaffenheit der Herkunftssprache geeignete Kriterien für die Auflösung der Heterogenität zu finden und die Beschaffenheit der Herkunftssprache in homogenen Gruppen zu untersuchen. Mögliche Kriterien für eine grobe Einteilung in homogene Gruppen wären z. B. das ‚Migrationsalter vor der Einschulung oder danach‘ (0-7/8 oder 7/8-10/12) und damit verbundene Lese- und Schreibfertigkeiten und der ‚Besuch des gesteuerten Russischunterrichts im deutschen Schulsystem‘ (vgl. Brüggemann in diesem Band, Brüggemann 2018).

1.3.2. Allgemeine Spezifika der Herkunftssprache Russisch

Generell können folgende fünf allgemeine Spezifika der Herkunftssprache Russisch genannt werden, auf die im Weiteren etwas ausführlicher eingegangen wird.

1. Die Herkunftssprache Russisch unterliegt der Attrition (Sprachverlust, Sprachvergessen) durch mangelnden Gebrauch und durch Restrukturierungsprozesse, die von der ständigen Präsenz der Zweitsprache Deutsch verursacht wird.
2. Die Herkunftssprache Russisch unterliegt der Stagnation und Fossilierung, verursacht durch Dominanzwechsel zur Zweitsprache Deutsch.
3. Die Herkunftssprache Russisch unterliegt sprachkontakttypischen Einflüssen aus der Zweitsprache Deutsch (Transfer, *matter-* und *pattern-*Replikation).
4. Der Erwerb der Herkunftssprache Russisch geschieht auf der Basis eingeschränkten, verschlissenen Inputs.
5. Der Erwerb der Herkunftssprache Russisch geschieht auf der Basis der gesprochenen Sprache im mündlichen Modus.

1. Attrition bedeutet Verlust von ursprünglich erworbenen Kenntnissen, oft durch mangelnden Gebrauch der Herkunftssprache und durch den Wechsel zur Zweitsprache (Umgebungssprache Deutsch). Pavlenko (2004: 54) gibt diesen Prozessen folgende Definition:

“L1 attrition involves a more or less permanent restructuring, convergence, or loss of previously available phonological and morphosyntactic rules, lexical items, concepts, classification schemas, categorial distinctions, and conversational and narrative conventions, exhibited not only in the L2 but also in a monolingual L1 context, and not only in production but also in perception and comprehension”.

Aktuelle Untersuchungen der Mehrsprachigkeitsforschung hinsichtlich der Attrition zeugen davon, dass der Faktor Migrationsalter eine entscheidende Rolle spielt. So wurde gezeigt, dass die Probanden, die im Alter bis 12 Jahren immigriert sind, den Attritionsprozessen am stärksten unterliegen, während die Attrition bei der Migration nach dem 12. Geburtstag schwächer ausfällt (vgl. Verweise bei Anstatt 2011).

Besters-Dilger (2013) betont in diesem Zusammenhang, dass das Phänomen der Attrition nur bei den erwachsenen Migranten eindeutig untersucht werden könne, da Attritionsprozesse sonst von unvollständigem Spracherwerb schwer zu trennen seien. Ausgereifte Methoden zur Trennung der beiden Phänomene gibt es noch nicht, aber einen methodischen Vorschlag zur simulierten Langzeitstudie liefert die Arbeit von Anstatt (2011), in der gezeigt wird, wie die Attrition bei der zweiten Generation von unvollständigem Erwerb abgegrenzt und untersucht werden kann. Nach Anstatt ist von der Attrition vor allem die lexikalische Ebene – Abrufbarkeit der Lexeme in Wortfindungsaufgaben – betroffen. Allerdings unterscheidet die Autorin in ihrer Studie nicht, ob es sich um lexikalische Kompetenz oder lexikalische Performanz handelt bzw. ob nur die lexikalische Produktion oder sogar die lexikalische Rezeption betroffen ist. Der Frage, ob die unhäufige Lexik nun tatsächlich vergessen wurde und auch rezeptiv nicht mehr zur Verfügung steht oder ob nur Abrufbarkeitsschwierigkeiten vorliegen, wird in der Arbeit nicht nachgegangen.

Es mag von theoretischer Bedeutung sein, die Restrukturierungsprozesse genau zu untersuchen, um nachzuweisen, dass z. B. Attritionsprozesse nicht nur in der ersten Migrantengeneration, sondern auch in der zweiten Migrantengeneration stattfinden können. Möglicherweise sind aber die dahinterliegenden Prozesse bei bestimmten sprachlichen Vorkommen gar nicht eindeutig interpretierbar, so dass es sich bei der generellen Frage nach der Beschaffenheit der Herkunftssprache Russisch gar nicht lohnt, der Frage nach der Trennung der beiden Phänomene – der Attrition von dem unvollständigen Spracherwerb in der zweiten Migrantengeneration – nachzugehen.

Neuere Ansätze in der Attritionsforschung gehen von dem Standpunkt aus, dass man Sprachattrition nicht als einen graduell fortschreitenden Prozess ansehen kann, sondern dass es sich dabei um einen Restrukturierungsprozess handelt. Deswegen muss eine Unterscheidung gemacht werden zwischen zwei unterschiedlichen Phänomenen der Sprachattrition (Riehl 2014:

95):

„1. Phänomene, die durch den Mangel an Gebrauch verursacht werden, z.B. Vereinfachungsprozesse bei grammatischen Strukturen, Schwierigkeiten beim Zugang, die sich durch Verzögerungsphänomene, Pausen und Code-Switching ausdrücken.^[L]^[SEP]2. Entwicklungen, die durch Sprachkontakt verursacht werden und darauf zurückzuführen sind, dass Sprachen in unserem Gehirn parallel gespeichert werden und stark miteinander verbunden sind [...]“. ^[L]^[SEP]

2. Eine ausbalancierte Zweisprachigkeit bei den Herkunftssprechern ist eher ein seltenes Phänomen, in der Regel ist die Zweitsprache, die Umgebungssprache vor dem Beginn des Studiums die starke, dominante, während die Herkunftssprache die schwächere Sprache ist. Die Forschung zur Sprachdominanz zeigt unter anderem, dass die Dominanzverhältnisse auf verschiedene Art und Weise zum Ausdruck kommen, z. B. in der Präferenz für eine der Sprachen beim Sprachgebrauch (die starke Sprache wird bevorzugt), in der Schnelligkeit/Langsamkeit der Entwicklung (die schwache Sprache entwickelt sich langsamer), in der Vollständigkeit beim Erwerb (die schwache Sprache wird evtl. gar nicht vollständig erworben), in häufigem Integrieren von Elementen der stärkeren Sprache (Transfer), im Umfang des Wortschatzes und in der Anzahl von Chunks (Routinen) usw. (Müller et al. 2011: 65ff., Brehmer 2016, Brehmer/Mehlhorn 2018: 25ff.).

Weiterhin kann die Sprachdominanz je nach verschiedenen Sprachphänomenen unterschiedlich ausfallen. Es kann in einem Bereich die eine Sprache stärker sein, in einem anderen die andere. Man könnte sogar die Frage stellen, ob der Begriff Dominanz überhaupt sinnvoll ist. Ungeachtet dessen wird in der Forschung zur Mehrsprachigkeit ein Dominanzwechsel von der Erstsprache zur Zweitsprache festgestellt (vgl. Definition von *heritage language* in Kap. 1.1.), so dass davon auszugehen ist, dass ab der Einschulung und mit der weiteren schulischen Laufbahn der Sprachgebrauch sich deutlich ändert. Neben dem schulischen Training und dem Erledigen der Hausaufgaben in der Zweitsprache Deutsch werden auch der Freundeskreis und die Kommunikation außerhalb des Elternhauses in der Zweitsprache zunehmend wichtiger. Für die Herkunftssprache bleibt wenig an kognitiven Ressourcen und kommunikativen Bedürfnissen übrig. Ohne gesteuerten Unterricht verlangsamt sie sich in der Entwicklung, stagniert oder wird sogar abgebaut.

3. Sprachkontakttypische Produkte, die auf Einflüsse aus der Zweitsprache Deutsch in die Erstsprache und umgekehrt zurückzuführen sind, sind für zweisprachige Personen ein völlig normales Phänomen. Sie deuten darauf hin, dass die beiden Sprachen im Gehirn stark vernetzt sind und dass beim Gebrauch der einen Sprache die andere nicht ruht, sondern mitaktiviert und sogar unterdrückt werden muss (Riehl 2014: 100). Ohne darauf ausführlich einzugehen, möchte ich nur erwähnen, dass in der Forschung bereits eine Menge Arbeiten existiert, die die verfestigten

Sprachkontaktprodukte russisch-deutscher bilingualer Sprecher beschreiben (Brehmer 2007, Karl 2012, Karl in diesem Band, Wald 2009).

4. Die Bedeutung des Inputs, d. h. des sprachlichen Materials, das dem Kind von Geburt an durch Eltern und andere Quellen angeboten wird, ist für den Spracherwerb unumstritten. Besonders in gebrauchsbasierten Spracherwerbstheorien wird seine Wichtigkeit immer wieder betont (Tomasello 2003). In Bezug auf den Erwerb der Herkunftssprache wird in der Forschung darauf hingewiesen, dass der Input, dem die Herkunftssprecher in Deutschland ausgesetzt sind, Besonderheiten aufweist und vom Input, dem ein Kind in monolingualer Umgebung ausgesetzt ist, in seiner Quantität und Qualität abweicht. Untersuchungen zur Auswirkung des Inputs betonen (Überblick zur Inputforschung in Brehmer/Mehlhorn 2018: 35ff.), dass die Herkunftssprecher eine größere Sensitivität in Bezug auf familiären Input zeigen. Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass die Menge des Inputs mit der Höhe der Kompetenzen nicht Eins-zu-Eins gleichzusetzen sei. Was die Qualität des Inputs angeht, wird in der Forschung untersucht, ob sich bestimmte Sprachgebrauchsmuster, wie z. B. Sprachmischungen, Transferprodukte im elterlichen Input oder Fehlertoleranz von Seiten der Eltern gegenüber den Herkunftssprechern und auch sprachliche Besonderheiten der Eltern, z. B. Dialekt, auf die Kompetenzen der Kinder auswirken. Andererseits ist der Input der Eltern nicht allein ausschlaggebend, wie die Untersuchungen von Brehmer zeigen, denn es gibt durchaus einzelne sprachliche Bereiche, bei denen die Kompetenzen der Herkunftssprecher die Kompetenzen ihrer Eltern im Russischen übersteigen, auch wenn es sich hierbei um seltene Ausnahmen handelt (Brehmer 2017).

5. Für das wesentliche Charakteristikum der Herkunftssprache halte ich, dass sich ihr Erwerb ohne gesteuerten Unterricht auf der Basis der gesprochenen Sprache vollzieht und mit fehlenden oder nicht systematisch trainierten schriftsprachlichen Fertigkeiten einhergeht. Daher gehe ich hier davon aus, dass die Herkunftssprache einerseits weitgehend auf den Besonderheiten und Gesetzmäßigkeiten der gesprochenen Sprache basiert. Andererseits fehlen ihr viele Besonderheiten und Gesetzmäßigkeiten der geschriebenen Sprache (im Sinne der konzeptionellen Schriftlichkeit). Die Beschaffenheit bzw. die Unvollständigkeit der Herkunftssprache hängt unter anderem von der Frage ab, ob eine bestimmte Kategorie oder ein bestimmtes sprachliches Phänomen zur gesprochenen Sprache gehört oder nicht, und auch davon, ob es in der gesprochenen Sprache überhaupt vorkommt. Die Grenzen der Unvollständigkeit können also generell zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache gezogen werden (vgl. Brüggemann 2016, Brüggemann in diesem Band).

2. Herkunftssprachlicher Russischunterricht – Bedarfsbereiche beim Erwerb der verschiedenen Sprachkompetenzen Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben

2.1. Rezeptive und produktive Kompetenzbereiche bei Herkunftssprechern

Rezeptive und produktive Kompetenzen im Russischen bei Herkunftssprechern und bei Fremdsprachenlernern stehen in unterschiedlichem Verhältnis zueinander und werden von diesen Lernergruppen auf jeweils andere Art und Weise erworben. Bei Fremdsprachenlernern verläuft der Erwerbsprozess der beiden Kompetenzbereiche parallel, d. h. die Fremdsprachenlerner beginnen mit rezeptiven Bereichen, wie Lesen und Hören, und mit produktiven Bereichen, wie Sprechen und Schreiben, gleichzeitig: Ein Wort wird gehört, gelesen, gesprochen und geschrieben am besten zur selben Zeit. Auf diese Art werden die mündlichen und schriftlichen, die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten der Fremdsprachenlerner gleichzeitig und in einem Zusammenhang trainiert. Anders verläuft der Erwerb der Kompetenzbereiche bei Herkunftssprechern. Bei den Herkunftssprechern, vor allem bei denen, die vor der Einschulung nach Deutschland migriert sind und auch keinen gesteuerten Unterricht erhalten haben und die ihre Herkunftssprache in einem rein mündlichen Modus erworben haben, ist die simultane Verbindung zwischen mündlichen und schriftlichen Kompetenzbereichen häufig nicht gegeben oder wird erst später im herkunftssprachlichen Unterricht, sei es im späteren Schulalter, sei es im Erwachsenenalter, hergestellt.

	rezeptive Kompetenzen	produktive Kompetenzen
mündliche Kompetenzen	Hören (Hörverstehen)	Sprechen
schriftliche Kompetenzen	Lesen (Leseverständnis)	Schreiben

Spracherwerb bei Fremdsprachenlernern

rezeptive Kompetenzen	produktive Kompetenzen
Hören (Hörverstehen)	Sprechen

keine Verbindung

Lesen (Leseverständnis)	Schreiben
----------------------------	-----------

Spracherwerb bei Herkunftssprechern

Der getrennte Erwerb der Kompetenzen bei Herkunftssprechern kann verschiedene Formen annehmen. Es können entsprechend den vier Kompetenzen verschiedene Formen des herkunftssprachlichen Erwerbs (bei voll ausgebildeten Kompetenzen in der Erst- oder Zweitsprache Deutsch) unterschieden werden. Mit Hilfe dieser vier verschiedenen Formen des herkunftssprachlichen Erwerbs kann auch die Bilingualität der Herkunftssprecher in die folgenden vier verschiedenen Formen aufgefächert werden. Zum einen gibt es Herkunftssprecher, die rein rezeptiv bilingual sind, keine schriftlichen und auch keine produktiven mündlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache aufweisen. Dieses Phänomen nennt man *rezeptiver Bilingualismus*.

Ein sehr verbreiteter Typ der Bilingualität von Herkunftssprechern ist der mündliche Bilingualismus, der durch relativ gut ausgebildete Kompetenzen in mündlicher Rezeption und auch in mündlicher Produktion der Herkunftssprache gekennzeichnet ist. Die weiteren Stufen der Bilingualität sind der mündliche Bilingualismus mit Lesekompetenzen in der Herkunftssprache und schließlich der voll ausgebildete Bilingualismus mit allen vier Kompetenzen in der Herkunftssprache. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Formen des individuellen herkunftssprachlichen Erwerbs bzw. der individuellen Bilingualität:

		Lesen	Schreiben
		Sprechen	Sprechen
nur Hörverstehen	Hörverstehen	Hörverstehen	Hörverstehen
rezeptive Bilingualität	(rezeptive und produktiver) mündliche Bilingualität	mündliche Bilingualität mit Lesekompetenzen und -verständnis	voll ausgebildete Bilingualität

Tab. 1: Verschiedene Formen des herkunftssprachlichen Erwerbs bzw. der Bilingualität bezogen auf die vier sprachlichen Kompetenzbereiche

Diese Abstufung erweist sich als sinnvoll, weil sie so in der Praxis des herkunftssprachlichen Unterrichts vorkommt, auch wenn nicht genaue Prozentzahlen ermittelt werden können und auch nicht prognostiziert werden kann, welche Herkunftssprecher mit welchem Typ der Bilingualität zum herkunftssprachlichen Unterricht erscheinen. Im Unterricht können alle vier Formen des herkunftssprachlichen Erwerbs vertreten sein und für die oben bereits erwähnte starke Variabilität in den Sprachkompetenzen sorgen.

Diese Abstufung entspricht weitgehend den individuellen Bedürfnissen, die eigene Herkunftssprache zu gebrauchen. Ähnlich wie bei Attritionsprozessen, die weitgehend vom Sprachgebrauch abhängig sind (vgl. Schmid 2011: 83ff. zum interaktiven Input- und Output-Gebrauch, zum nicht-interaktiven Nur-Input-Gebrauch und zum Nur-Output-Gebrauch), könnte man Typen des herkunftssprachlichen Gebrauchs beim Spracherwerb – nicht nur bei der Sprachattrition – gebrauchsbasiert feststellen. Somit können die folgenden individuellen Gebrauchssituationen unterschieden werden: 1. Die Herkunftssprache wird nur rein rezeptiv gebraucht (z. B. wenn das Kind zu Hause mit seinen Eltern nur Deutsch spricht, aber viel Russisch hört und versteht, = nur Input, Nicht-Interaktiver Typ); 2. Die Herkunftssprache wird in rein mündlicher Form verwendet (z. B. wenn das Kind auch selbst seine Herkunftssprache produktiv verwendet, aber weder lesen noch schreiben gelernt hat, = Interaktiver Typ); 3. Die Herkunftss-

sprache wird in mündlicher Form rezipiert und produziert, es werden aber zu Hause auch Lesefertigkeiten geübt (= Interaktiver Typ) und 4. Es werden alle vier Kompetenzbereiche erworben und die Herkunftssprache wird in mündlicher und schriftlicher Form ständig interaktiv eingesetzt, z. B. im schulischen, universitären oder beruflichen Bereich. Je nach Gebrauchssituation oder Gebrauchsnotwendigkeit bilden sich verschiedene herkunftssprachliche Erwerbsformen heraus. Wenn also die letzten Sprachfertigkeiten im schriftlichen Bereich weniger oder gar nicht gebraucht werden, weil die mündlichen Fertigkeiten und die im Lesen für die erfolgreiche, meist innenfamiliäre Kommunikation völlig ausreichend sind, wird die Herkunftssprache auch unvollständig erworben.

Diese Abstufung kann auf das oben bereits erwähnte Modell von Polinsky/Kagan (2007) übertragen werden, in dem Sprachkompetenzen der Herkunftssprecher im Sinne eines Kontinuum-Modells erfasst werden, das sich zwischen zwei Polen erstreckt: vom Pol der rein rezeptiven Kompetenzen (rezeptiver Bilingualismus, *basilect heritage*) zum Pol, der sich den institutionell gesteuerten Kompetenzen von *native speakers* annähert (*acrolect heritage*) (Polinsky/Kagan 2007: 371f., Polinsky 2015: 10, vgl. dazu auch Brehmer/Mehlhorn 2018: 32f.).

Weiterhin kann diese Einteilung zur Diskussion über den Begriff *Bilingualität* beitragen, der in der Forschung entweder gebrauchsbasiert (funktional) – als Fähigkeit, ohne weiteres von einer Sprache zur anderen Sprache (Varietät) je nach Gebrauchsdomäne zu wechseln – (Oksaar 1980:43, Lüdi 1996) oder kompetenzbezogen definiert wird – als Fähigkeit, in beiden Sprachen sehr hohe Kompetenzen zu besitzen, als „native-like control of two languages“ – (Bloomfield 1984/1933: 56). Im letzteren Fall handelt es sich um eine seltene und daher eher realitätsferne Bilingualität. Beide definatorische Komponenten – sowohl die einzelnen Kompetenzbereiche als auch die individuelle, funktional-orientierte Gebrauchssituation – werden in der hier vorgeschlagenen Abstufung der Bilingualitätsformen vereint und können den Begriff Bilingualität genauer erfassen.

Ein weiterer relevanter Aspekt betrifft das Niveau der erworbenen Sprachkompetenzen selbst und die Relation zwischen den mündlichen und schriftlichen Kompetenzen. Anzunehmen ist, dass bei voll ausgebildeter Bilingualität, die alle vier Kompetenzbereiche einschließt, eine Art Implikation vorliegt. D. h., verfügt ein Herkunftssprecher über solide Sprachkompetenzen im schriftlichen Bereich, so ist zu erwarten, dass bei ihm ebenfalls solide Sprachkompetenzen in anderen Bereichen – Hören, Sprechen und Lesen – bestehen bzw. eine mündliche Bilingualität mit oder ohne Lesefertigkeit und auch eine reine rezeptive Bilingualität vorliegt. Umgekehrt wirkt diese Implikation aber nicht: Tatsache ist, dass die Höhe des Niveaus der mündlichen Kompetenzen nicht zwangsläufig von dem Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenzen (Lesen und Schreiben) abhängt. So können die Kompetenzen im mündlichen Bereich ein hohes Niveau auch bei komplett fehlender Alphabetisierung oder Kenntnis lediglich der Druckbuchstaben im Russischen erreichen. Hier entsteht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Kompetenzbereichen.

Die folgende verschriftlichte Passage ist ein Beispiel für die Höhe der mündlichen Kompetenzen bei komplett fehlender Alphabetisierung. Die Probandin spricht zwar deutlich und fließend Russisch, hat aber zu der Zeit der Aufnahme überhaupt keine Vorstellung von russischen Buchstaben und kann im Russischen weder lesen noch schreiben (undeutliche Stellen wurden mit eckigen Klammern [...] gesetzt und ausgelassen, formale Abweichungen (Fehler) sind unverändert geblieben):

„Ну, я здесь родилась, мои родители из России, и я всегда дома разговаривала на русском поэтому. Писать и читать я никогда не учила, у меня была книжка, где буквы были, но я её вообще не смотрела. И я только училась говорить. Ну. Я вообще вначале могла только русский, и потом в киндергартене я начала учить немецкий. Я как-то никогда не хотела учить читать и писать, ну щас появился интерес и поэтому я хотела сюда прийти. У меня маленький братишка. Ну, он вообще ещё меньше, чем я по-русски говорит. Он понимает все, но мы с ним общаемся на немецком и все другие мои кузины, я тоже с ними на немецком. Но только с родители, я с ними на русском. Я хожу в танцы. Ну это хорошо, если я могу, я учусь и потом я могу куда-то уйти и танцевать. И тоже я люблю петь. Я делаю очень много тортов и всяких маленьких кухен. Я родилась в Ингольштате и потом мы переехали в [...], это почти в Мюнхене. Ну там я пошла в реальшуле и учила французский тоже. Я никогда не могла учить русский в школе, потому что не преподавали. Мой папа из Узбекистана, он родился в Ташкенте. Там познакомились мои родители. У моей мамы родители были немцы, и поэтому мы могли сюда приехать, очень легко. Другие родственники тоже сюда приехали. Моя мама, она шьёт, она шнайдерин, открыла свой бизнес. Папа на фирме работает, где они делают вещи для машин.“

Die Schere zwischen den mündlichen und den schriftlichen Kompetenzen kann also sehr weit auseinandergehen. Dieser Tatsache trägt Rechnung, dass zwischen der relativ gut ausbalancierten mündlichen Zweisprachigkeit und der schriftlichen Einsprachigkeit in der dominanten Sprache unterschieden werden kann (Riehl 2006: 20f.)

Was bedeutet diese Erwerbssituation für den herkunftssprachlichen Unterricht? Der Anfangsunterricht sollte auf die Herstellung der Verbindung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zielen. Hier verläuft der Weg vom Mündlichen zum Schriftlichen, von Aussprache zur Verschriftlichung, also nicht wie bei den Fremdsprachenlernern, deren Anfangsunterricht gewöhnlich vom Schriftbild zur Lautbildung voranschreitet.

Wenn der Erwerbsvorgang bei den Fremdsprachenlernern typischerweise vom Schriftbild zur korrekten Aussprache (mit Reduktion, Assimilation und Betonung) verläuft, müssen die Herkunftssprecher demnach den umgekehrten Weg gehen: vom Lautbild zur Schrift. Diese „entgegengesetzte Erwerbsrichtung“ spiegelt sich ebenfalls in vielen einzelnen Bedarfsbereichen wider. Hier wird dies am Beispiel der Reduktion verdeutlicht (zu den Bedarfsbereichen unten): Müssen z. B. die Fremdsprachenlerner das Wissen erwerben, schriftlich vorgelegte

Wörter richtig zu reduzieren, so müssen die Herkunftssprecher lernen, aus „korrekt“ reduzierten, ihnen nur lautlich vorliegenden Wörtern ihre richtige Schreibweise abzuleiten. Oder wenn die Fremdsprachenlerner am Schriftbild die Palatalisiertheit eines Konsonanten erkennen und seine richtige Aussprache üben müssen, so müssen die Herkunftssprecher aus dem Hörbild die korrekte Schreibweise ableiten (z. B. ein Weichheitszeichen setzen oder kein <й> zwischen einem palatalisierten Konsonanten und einem Vokal setzen usw.).

2.2. Fremdsprachenunterricht vs. Herkunftssprachenunterricht im Vergleich

Bevor zu den einzelnen Bedarfsbereichen von herkunftssprachlichen Lernern übergegangen wird, sollen hier noch die grundlegenden Unterschiede in den Lernvoraussetzungen deutlich gemacht und aufgelistet werden, die die beiden Lernergruppen – Herkunftssprecher und Fremdsprachenlerner – zum Sprachunterricht mitbringen. Die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen begründet schließlich die Trennung der beiden Lernergruppen in der Anfangsphase des universitären herkunftssprachlichen Curriculums.

1. Fremdsprachenlerner und Herkunftssprecher stehen beim Beginn ihres universitären Russischunterrichts auf unterschiedlichen Kompetenzstufen. Wenn die Fremdsprachenlerner häufig ohne Vorkenntnisse beginnen, Russisch an der Universität zu erwerben, zeigen die Herkunftssprecher eine starke Variabilität hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen. Die Binnendifferenzierung im herkunftssprachlichen Unterricht und der durchdachte Umgang mit Heterogenität sind damit eine notwendige Voraussetzung zur Unterrichtskonzeption. Hier können zunächst zwei grobe sprachbiographische Kriterien angewandt werden: „Migrationsalter vor oder nach der Einschulung“ und „Besuch des gesteuerten Russischunterrichts im deutschen Schulsystem oder in alternativen Einrichtungen“ (vgl. Brüggemann 2018). Für die Studierenden, die entweder spät immigriert sind (z. B. bereits ein Jahr im russischen Grundschulsystem verbracht haben) oder die einen gesteuerten Russischunterricht erhalten haben, muss nach der Differenzierung ein Einstufungstest durchgeführt werden, der ihre Sprachkompetenzen genauer erfasst. Diejenigen Studierenden, die noch vor dem Einschulalter immigriert sind und noch keinen gesteuerten Russischunterricht erhalten haben, werden als Schreibanfänger eingestuft (das sind rezeptiv Bilinguale oder Bilinguale mit rein mündlichen Kompetenzen ohne Lesekompetenz).

2. Die oben dargestellte Erwerbsrichtung ist bei den beiden Lernergruppen z. T. „entgegengesetzt“: Bei den Herkunftssprechern (abgesehen von rein rezeptiven Bilingualen) verläuft der Weg tendenziell vom Mündlichen zum Schriftlichen, bei den Fremdsprachenlernern laufen die beiden Erwerbsbereiche parallel. Das Hauptgewicht liegt dabei auf dem Bereich des Sprechens und dem Erwerb der mündlichen Kompetenzen im Russischen.

3. Auch die Unterrichtssprache im Anfänger-Unterricht kann zu den grundlegenden Unterschieden gezählt werden: Während die Fremdsprachenlerner ohne Erklärung auf Deutsch nicht auskommen, kann der herkunftssprachliche Unterricht – auch für reine rezeptiv Bilinguale – gleich auf Russisch gehalten werden, ohne dass der Dozent besonders deutlich oder mit besonders einfachen Wörtern reden muss.

4. Die grundlegenden Prinzipien der beiden Unterrichtsarten sind unterschiedlicher Natur: Wenn der fremdsprachliche Unterricht primär und zumindest am Anfang auf die Bewältigung authentischer kommunikativer Situationen zielt – im Sinne *des kommunikationsorientierten Unterrichts* –, setzt der herkunftssprachliche Unterricht andere Schwerpunkte. Der herkunftssprachliche Unterricht folgt von Anfang an anderen Prinzipien, die für die Bewusstmachung des sprachlichen Inventars, seine Funktionen und Strukturen sowie die Regeln seiner Verbindung und seiner Verwendung in der gesprochenen und in der geschriebenen Sprache gelten. Im Allgemeinen geht es beim herkunftssprachlichen Unterricht – im Sinne *des kognitivierenden oder wissensorientierten Unterrichts* – um die Herausbildung und Förderung der auf alle sprachlichen Ebenen bezogenen Sprachbewusstheit. Dazu gehören die Inventarelemente der phonetischen, morphematischen, morphologischen, syntaktischen Ebene und die der Textebene (s. unten Bedarfsbereiche auf verschiedenen sprachlichen Ebenen).

Ein weiterer Schwerpunkt betrifft die Vervollständigung dieses Sprachinventars, d. h. den Erwerb derjenigen Kategorien und Strukturen, die noch nicht, unvollständig oder abweichend von der Norm erworben wurden und fossilisiert sind (vgl. Brüggemann 2016). Da die Unvollständigkeit einer Kategorie unter anderem mit der lexikalischen Häufigkeit eines Wortes einhergeht (d. h. die grammatischen Kategorien werden nur bei bekannten Wörtern normgerecht ausgedrückt; sind die Wörter dagegen unbekannt, werden keine grammatischen Formen mit ihnen gebildet, vgl. Brüggemann in diesem Band), muss der Stellenwert der Grammatik im herkunftssprachlichen Unterricht überdacht werden. Aus der Tatsache, dass das grammatische Wissen nur auf bekannte Wörter angewendet wird, folgt, dass die Grammatik sowie die Erweiterung und funktionale Differenzierung des Wortschatzes eine Sonderstellung im herkunftssprachlichen Unterricht einnehmen. Bei den Fremdsprachenlernern spielt zumindest gemäß der kommunikationsorientierten Unterrichtskonzeption der Erwerb der Grammatik dagegen eher eine sekundäre Rolle: Es wird so viel Grammatik vermittelt, wie die erfolgreiche Kommunikation erfordert.

Schließlich steht der Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenzen im Sinne der konzeptionellen Schriftlichkeit im Vordergrund des herkunftssprachlichen Unterrichts (vgl. Punkt 2). Dies ist weitgehend dem Umstand geschuldet, dass die mündlichen Kompetenzen bei den meisten Herkunftssprechern bereits vorhanden sind und zunächst auf die schriftlichen Fertigkeiten „übertragen“ und später zu bildungssprachlichen Kompetenzen ausgebaut werden müssen.

5. Deutliche Unterschiede bestehen ebenso im Einsatz von Lernmaterialien und in der grundsätzlichen Herangehensweise: Während die Fremdsprachenlerner eine feinkörnige, aus portionierten und nach Schwierigkeitsgrad abgestuften und aufgebauten Materialien bestehende Einübung einzelner Fertigkeiten bekommen („micro-approach: short simple texts, gradually increasing in volume and complexity“, Kagan/Dillon 2001: 513f.), können die Herkunftssprecher gleich mit komplexen, authentischen Texten im Unterricht konfrontiert werden „macro approach: full range of native language input, i.e. movies, documentaries, lectures“ (ebd.) (dazu noch unten).

6. Schließlich bestehen deutliche Unterschiede in der Leichtigkeit und Schnelligkeit des Spracherwerbs. Während die Herkunftssprecher wesentlich leichter und schneller höhere Kompetenzebenen erreichen und sich unter anderem maximal dem *native speaker*-Niveau annähern können (Dubinina/Polinskaja 2013: 35), haben die Fremdsprachenlerner einen deutlich mühsameren und verlangsamten Erwerbsprozess. Auf diesen Unterschied sollte besonders geachtet werden, wenn der Unterricht in gemischten Gruppen – ohne Trennung zwischen Herkunftssprechern und Fremdsprachenlernern – stattfindet.

2.3. Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Russischunterricht

Sowohl die Fremdsprachenlerner als auch die Herkunftssprecher/-innen haben in Hinblick auf das Erlernen der russischen Sprache ihre eigenen Bedarfsbereiche, die sich teilweise überlappen können. Für den herkunftssprachlichen Unterricht sind die einzelnen Bedarfsbereiche in der Literatur bereits beschrieben worden (vgl. Bruggemann 2018, Bruggemann 2019, Kagan/Dillon 2001, Polinsky/Kagan 2007, Dubinina/Polinskaja 2013). Die folgende Tabelle stellt die wesentlichen Bedarfsbereiche auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen dar, die aus zahlreichen empirischen Untersuchungen und Beobachtungen aus der Sprachpraxis folgen und die im herkunftssprachlichen Unterricht abgedeckt werden müssen (eine ausführliche Darstellung ist in Bruggemann 2019 zu finden). Der Fokus dieser Darstellung fällt dabei auf die systemlinguistischen Bereiche. Sprachliches Handeln, Pragmatik und normgerechtes Sprechen, interkulturelle Kompetenzen und Landes- und Kulturkunde werden hier nicht berücksichtigt, sind aber ohne Zweifel für den herkunftssprachlichen Unterricht genauso wichtig und müssen im Lernprozess entsprechend eingesetzt werden.

Sprachliche Ebene	Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Unterricht
phonetische Ebene	Artikulation und Rezeption einzelner Laute; Sich-Bewusstmachen der Laut-Schrift-Asymmetrie und der phonetischen Kombinatorik (Reduktion, Assimilation, Stimmtonverlust); Sich-Bewusstmachen der Palatalisiertheit und Velarisiertheit der Konsonanten;

morphematische Ebene	Sich-Bewusstmachen der Morphemik; Verwendung der Morphemik in der Wortbildung; Prinzip der Morphemkonstanz; Sich-Bewusstmachen der ungebundenen Morphemik;
morphologische Ebene	Stabilisierung der unvollständig erworbenen, fehlenden grammatischen Kategorien
lexikalische Ebene	Erweiterung des Wortschatzes aus allen funktionalen Stilen; Lexikalische Kollokationen
syntaktische Ebene	Syntaktische Valenzstrukturen; Typen des zusammengesetzten Satzes, Konjunktionen und Wortstellung Interpunktion
Textebene	Erweiterung der Textkompetenz auf verschiedene Textsorten; Sich-Bewusstmachen der stilistischen Differenziertheit; Gebrauch der adäquaten, textkompositionalen sprachlichen Mittel

Tab. 2: Überblick über die einzelnen Bedarfsbereiche auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen

Im Folgenden werden die einzelnen Bedarfsbereiche auf die oben dargestellten sprachkommunikativen Kompetenzen (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) übertragen und ausführlicher dargestellt. Am Ende der Darstellung wird diese Übertragung tabellarisch abgebildet, und die einzelnen Bedarfsbereiche werden auf die Sprachkompetenzen bezogen.

Vorweg gesagt können manche Bedarfsbereiche kompetenzspezifisch ausfallen, wie z. B. der Bereich in der Artikulation einzelner Laute, der nur fürs Sprechen wichtig ist. Andere Bedarfsbereiche sind dagegen weniger kompetenzspezifisch und für das Training aller Kompetenzen wichtig, z.B. der Ausbau des Wortschatzes und seine funktionale Differenzierung.

2.3.1. Hören – Rezeption von Mündlichem: Wesentliches zur Förderung des Hörverstehens

Rezeptiver Bilingualismus als eine der Formen des herkunftssprachlichen Erwerbs und der Bilingualität, d. h. die Fähigkeit, eine Sprache wahrzunehmen (Sprachrezeption) und zu verstehen, ohne sie jedoch produktiv zu verwenden (Sprachproduktion), ist eine weit verbreitete, aber kaum empirisch untersuchte Form der Bilingualität. Zum Russischen kann hier eine Untersuchung von Anstatt (2018) erwähnt werden, in der drei Probanden mit rezeptiver Bilingualität herangezogen werden und die die in vielen Arbeiten ausgesprochene Annahme bestätigt, dass diese Kompetenzen in der sprachlichen Rezeption, also das Hörverstehen, durchaus sehr stark ausgebaut werden können, auch bei fehlender oder aufgegebener Sprachproduktion. Tiefergehende Untersuchungen mit einer größeren Anzahl von Probanden müssen aber noch aus der Mehrsprachigkeitsforschung folgen.

Dubinina/Polinskaja 2013 beschreiben eine Reihe weiterer empirischer Untersuchungen zum Hörverstehen von in den USA lebenden Herkunftssprechern. Die Autorinnen zeigen, dass

die weitverbreitete Annahme, die Herkunftssprecher könnten ohne Schwierigkeiten alles verstehen, durchaus hinterfragt werden sollte. Insbesondere in den mehrdeutigen Untersuchungssätzen, bei denen der situative Kontext keine Verständnistütze ist und allein die sprachlichen Strukturen die Bedeutung des Satzes festlegen, bekommen die Herkunftssprecher Probleme im Hörverstehen. So wird der zweite Satz (2) von Herkunftssprechern wie der erste (1) Satz interpretiert (Polinsky 2011):

(1) *Где машина, которая обьезжает по кругу велосипед?*

(2) *Где машина, которую обьезжает по кругу велосипед?*

Meist können aber die situationsgestützten und die alltagstypischen Kontexte von (rein rezeptiv bilingualen) Herkunftssprechern jedoch ohne große Schwierigkeiten verstanden werden, so dass die erwachsenen Herkunftssprecher dem herkunftssprachlichen Russischunterricht ohne Probleme folgen können, und es können gleich komplexe, authentische Texte im Unterricht eingesetzt werden. Wie bereits erwähnt sprechen Kagan und Dillon in diesem Zusammenhang von einer grobkörnigen Herangehensweise, von einem „macro approach: full range of native language input, i.e. movies, documentaries, lectures“ (Kagan/Dillon 2001: 513f.). Es ist also im herkunftssprachlichen Unterricht keine nach Schwierigkeit gestufte und spezielle feinkörnige, feinmaschige Einübung des Hörverstehens nötig, wie dies im fremdsprachlichen Unterricht zu erwarten wäre („micro-approach: short simple texts, gradually increasing in volume and complexity“, ebd.). Der herkunftssprachliche Unterricht kann gleich auf Russisch und mit stilistisch vielfältigen, komplexen authentischen Audio- oder Videoquellen aller Art (Massenmedien-Audiotexte, Filme, Musikstücke und Hörspiele usw.) gestaltet werden.

Von den Bedarfsbereichen ist der Wortschatzausbau, seine funktionale Differenzierung und lexikalische Kollokation für die Förderung des Hörverstehens wesentlich, andere Bedarfsbereiche betreffen dagegen die Förderung anderer sprachkommunikativer Kompetenzen.¹ Wenn man der oben erwähnten Untersuchung von Polinsky (2011) folgt, können bei ambigen und situationslosen Kontexten oder komplexeren Hörtexten ebenfalls Kenntnisse der Grammatik (morphologische und syntaktische Ebene) zum Hörverstehen maßgeblich beitragen. Sie sind für die alltägliche Kommunikation jedoch vermutlich weniger relevant und können eher in komplexeren Hörtexten (z. B. schnell gesprochenen Nachrichten oder Berichte ohne visuelle Unterstützung) gebraucht werden.

Übertragen auf die Formen der Bilingualität, wie ich sie in diesem Aufsatz vorgeschlagen habe, könnte man noch hinzufügen, dass die sprachkommunikative Kompetenz im Hörverstehen mit der oben dargestellten Auffächerung der Bilingualität steigt, d. h. im Falle der voll ausgebildeten Zweisprachigkeit in allen vier Kompetenzbereichen ist das Hörverstehen als

¹ Am Rande sei noch erwähnt, dass das Hörverstehen gestört sein kann, wenn die Herkunftssprecher Probleme in der Rezeption einiger Laute haben, z.B. die Palatalisiertheit eines Konsonanten nicht hören. Dies ist aber vor allem für die Schreibkompetenz relevant, nicht für das Verstehen (dazu unten).

Kompetenz ebenfalls auf der höchsten Kompetenzstufe. Dies bedeutet, dass die Höhe der rezeptiven Kompetenzen weitgehend von dem Erwerb der produktiven Kompetenzen abhängig ist. Andererseits, wie bereits erwähnt, kann sie durchaus sehr hoch ausgebildet werden, auch im Fall komplett fehlender produktiver Kompetenzen wie Sprechen und Schreiben. Insgesamt müssen aber die rezeptiven Kompetenzen des Hörens in der Herkunftssprache Russisch genauer untersucht werden.

2.3.2. Lesen – Rezeption von Schriftlichem: Wesentliches zur Förderung des Leseverstehens

Die Entwicklung der Fähigkeit zu lesen (und auch zu schreiben) wird in Zusammenhang mit der Herausbildung der Literalität gebracht, die über die basale Verbindung zwischen Lauten und Graphemen hinaus auf das Lesevermögen und die Textkompetenz und damit auf die Herausbildung der Schriftsprache (Bildungssprache) ausgreift. Außerdem ist die Entwicklung der Lesefähigkeit für die Herausbildung der Sprachbewusstheit wesentlich (Krause/Savenkova 2016: 133f.) und damit im herkunftssprachlichen Unterricht, dessen Grundprinzip gerade die Sprachbewusstheit betrifft, nicht wegzudenken.

Lesefertigkeit (sowohl das Leseverstehen als auch das Laut-Lesen) der Herkunftssprecher im Russischen ist bis jetzt kaum im Fokus der Mehrsprachigkeitsforschung und der herkunftssprachlichen Didaktik gestanden. Einen guten Forschungsüberblick über die Lesekompetenz und Lesefähigkeit, auch des Laut-Lesens im Zusammenhang mit dem rezeptiven Leseverstehen, ist in Krause/Savenkova (ebd.: 137ff.) zu finden. Die erste empirische Arbeit, die die Laut-Lesefertigkeit der russischen Herkunftssprecher im Alter von 7 bis 17 Jahren im Vergleich zu den monolingualen Metropolesern berücksichtigt, stammt aus der Hamburger Ru-LIPS_laut-Studie von Krause/Savenkova (ebd.). Ergebnisse dieses Projektes betreffen die Flüssigkeit des Laut-Lesens, die Anzahl und die Art der Abweichungen, die Anzahl der Selbstkorrekturen u.a.

Zu den Ergebnissen zählen: Das Vermögen des Laut-Lesens bei den Herkunftssprechern nimmt mit dem Alter der Probanden zu. Leseflüssigkeit und Lesegeschwindigkeit verbessern sich mit zunehmendem Alter, auch wenn die Laut-Lesekompetenzen der Herkunftssprecher deutlich niedriger abschneiden als die der monolingualen Metropolsprecher. Was die Abweichungen selbst angeht, so finden die Forscherinnen heraus, dass die herkunftssprachlichen Probanden mehr von dem laut zu lesenden Text abweichen. Allerdings geht es primär um die Abweichungen phonetischer/phonologischer Art (Realisation der palatalisierten vs. velarisierten Konsonanten; der Zischlaute; Reduktion der unbetonten Vokale und auch die Wortbetonung), während die monolingualen Metropolsprecher eher zu lexikalischen Abweichungen tendieren.

Da es sich um eine produktive Kompetenz handelt, könnte die Fähigkeit laut zu lesen ebenfalls unter der produktiven mündlichen Kompetenz Sprechen erfasst werden. Denn gerade beim Aussprechen/Vorlesen unbekannter Wörter kommen die in der Studie von Krause/Savenkova beschriebenen Abweichungen vor. Die Fähigkeit, unbekannte Wörter laut vorzulesen und vorzusprechen, muss also im herkunftssprachlichen Unterricht automatisiert werden. Dafür sind

explizite Kenntnisse der phonetischen Gesetze und Spezifika des Russischen eine Voraussetzung (dazu unten, Kap. 2.3.3.)

Das rezeptive Leseverständnis komplexer Texte hängt dagegen weniger von den Bedarfsbereichen der phonetischen Ebene ab als von Wortschatzumfang und Kenntnissen der sprachlichen Strukturen. Zu seiner Förderung sind die Bedarfsbereiche auf der lexikalischen, morphologischen, syntaktischen und z. T. der Textebene besonders relevant. Insgesamt kann das Lesevermögen (Leseverstehen und Laut-Vorlesen) als wichtige Komponente des herkunftssprachlichen Unterrichts gewertet werden, die zur Förderung anderer produktiver Kompetenzen und zur Herausbildung der Literalität maßgeblich beiträgt.

2.3.3. Sprechen – mündliche Produktion: Wesentliches zur Förderung der Sprechfertigkeit

Tatsache ist, wie bereits erwähnt, dass die Höhe der mündlichen Kompetenzen nicht zwangsläufig von dem Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenzen (Lesen und Schreiben) abhängt. So können die Kompetenzen im mündlichen Bereich ein hohes Niveau auch bei komplett fehlender Alphabetisierung (auch ohne Schreib- und Lesefertigkeit) erreichen oder bei Kenntnis lediglich der Druckbuchstaben im Russischen, was nicht unbedingt mit Schreib- und Leseerfahrung einhergeht. Umgekehrt aber ist davon auszugehen, dass, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen (Leseverstehen und Schreiben) bereits auf einem hohen Niveau vorhanden sind, auch sehr hohe mündliche Kompetenzen zu erwarten sind.

Wenn auch genauere Angaben darüber nicht möglich sind, wie viele Herkunftssprecher welchen Formen der Bilingualität gemäß ihren „mitgebrachten“ Sprachkompetenzen zugeordnet werden können, sprechen die Erfahrungswerte aus dem herkunftssprachlichen Russischunterricht dafür, dass die *meisten* Herkunftssprecher, die zum Slavistik-Studium erscheinen, bereits in der Lage sind, ihre routinierten, basalen kommunikativen Ziele und Intentionen adäquat zu bewältigen, so dass der Eindruck entstehen könnte, man habe es mit einem – wenn auch sprachlich vielleicht nicht auf dem höchsten Niveau – *native speaker* zu tun (vgl. auch Dubinina/Po-linskaja 2013: 30f.). Die rein rezeptiven Herkunftssprecher sind dagegen eher in der Minderheit. Allerdings können die Dunkelziffern viel höher ausfallen, wenn man die Möglichkeit in Betracht zieht, dass die rein rezeptiven Herkunftssprecher sich für Kurse der Fremdsprachenlerner anmelden und verschweigen, dass sie zu Hause nicht nur Deutsch, sondern auch Russisch gehört haben.

Dieser Eindruck im Mündlichen, dass man einen *native speaker* mit wenigen Normabweichungen vor sich hat, verflüchtigt sich jedoch sehr schnell, wenn es z. B. an das Vorsprechen (oder Vorlesen) unbekannter und schwieriger (langer) Wörter geht. Wenn die Artikulation bekannter Wörter in der routinierten Alltagskommunikation meist ohne Ausspracheprobleme gewährleistet ist, werden unbekannte Wörter nicht reduziert, falsch betont und mit großer Mühe überhaupt ausgesprochen, und die Herkunftssprecher bekommen dieselben Ausspracheschwierigkeiten wie die Gruppe der Fremdsprachenlerner, die aus dem Schriftbild die richtige Aussprache ableiten muss.

Um diese Fertigkeit richtiger Aussprache von unbekannten Wörtern einzuüben, ist die Sensibilisierung für die Laut-Schrift-Asymmetrie im Russischen, die im Wesentlichen auf den vier Gesetzen der phonetischen Kombinatorik – Reduktion, Assimilation, Stimmtonverlust und Akkomodation – basiert, eine Voraussetzung. Daher ist der Bedarfsbereich „Bewusstmachung der Laut-Schrift-Asymmetrie“ auch für die Kompetenz Sprechen durchaus relevant.

Wenngleich die Herkunftssprecher in der spontanen Rede Vermeidungsstrategien einsetzen, z. B. keine ihnen unbekannten Wörter verwenden, so dass die phonetischen Abweichungen minimal erscheinen, kann jedoch bei ihnen trotzdem ein eigener Akzent herausgehört werden, der auf die einzelnen Artikulationsschwierigkeiten (auch auf die Rezeption einzelner Laute) zurückzuführen ist. Teilweise überschneiden sich die Artikulations- und Rezeptionsabweichungen der Herkunftssprecher mit denen der Fremdsprachenlerner. Beide Gruppen können z. B. keinen Unterschied zwischen stimmhaftem *ж* und stimmlosem *ш* hören. Teilweise, besonders in Norddeutschland, tauchen artikulatorische Abweichungen auf, z. B. bei der Artikulation des Vibranten *р* oder des lateralen *л*, bei der Artikulation der Vokale *и* und *ы*. Besondere artikulatorische Aufmerksamkeit kann ebenfalls die Palatalisiertheit und Velarisiertheit eines Konsonanten erfordern (vgl. Brüggemann 2019).

Zum Ausbau der Kompetenz Sprechen sind besonders die Bedarfsbereiche auf der morphologischen, lexikalischen und syntaktischen Ebenen wichtig, die ebenfalls für die Herausbildung der schriftsprachlichen Kompetenzen von Bedeutung sind. Vor allem geht es um die Stabilisierung unvollständig oder noch nicht erworbener grammatischer Kategorien, um die Festigung und Verbesserung der lexikalischen und syntaktischen Valenzstrukturen, die unter dem starken Einfluss der deutschen Strukturen stehen. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Erweiterung des Wortschatzes und die Sensibilisierung für seine funktionale Differenziertheit und seine angemessene Verwendung in bestimmten Gebrauchsdomänen. Denn häufig ist den Herkunftssprechern ihr Wortschatz und seine normorientierte, funktionale Einschränkung im Gebrauch nicht bewusst, so dass sie einem Dozenten bei der Begrüßung z. B. *привет* sagen können und dieses Wort für neutrales ‚Hallo‘ halten, oder stilistisch niedrige Elemente gebrauchen wie *стрёмный* für ‚ängstlich‘, *пацан* für ‚Junge‘, *малой* für ‚der kleine Bruder‘ usw. gebrauchen, und sich dabei gar keine Gedanken über seine stilistische Zugehörigkeit machen bzw. gar nicht wissen, dass sie stilistisch niedrige Wörter gebrauchen. An sich sind die Kenntnisse der stilistisch niedrigeren Elemente im Russischen ein großer Vorteil, den die Herkunftssprecher gegenüber den Fremdsprachenlernern haben, denn in Russland werden sie diese Elemente auf der Straße häufig hören und verstehen. Allerdings brauchen die Herkunftssprecher genauso das Wissen, wann man solche Elemente keinesfalls gebrauchen sollte, um etwa zu vermeiden – ohne es zu wissen und auch ohne es zu sein –, von Intellektuellen in Russland als ein nicht gebildeter *native speaker* eingeschätzt zu werden.

Abschließend möchte ich noch auf die Frage eingehen, ob für Herkunftssprecher ein gesonderter Kurs für Konversation ins universitäre Curriculum aufgenommen werden sollte oder

nicht. Ohne Zweifel ist ein Extra-Kurs als Propädeutikum für die Gruppe der rein rezeptiv Bilingualen sinnvoll, in dem gerade das Sprechen intensiv eingeübt und automatisiert wird. Bei den fortgeschrittenen Herkunftssprechern muss diese Kompetenz im Mündlichen (Sprechen und auch Vorlesen) nicht unbedingt speziell geübt werden, sie kann einfach als integraler Bestandteil im curricularen Verlauf eingeplant werden.

2.3.4. Schreiben – schriftliche Produktion: Wesentliches zur Förderung der Schreibfertigkeit

Fast alle oben abgebildeten Bedarfsbereiche zielen auf den Erwerb und Ausbau der schriftlichen Produktion in der Herkunftssprache. Generell nehmen der Erwerb und der Ausbau der schriftlichen Kompetenzen im herkunftssprachlichen Unterricht eine zentrale Rolle ein, nicht nur weil die schriftsprachlichen Kompetenzen bei vielen Herkunftssprechern fehlen oder ausgebaut werden sollten, sondern auch weil der Ausbau der schriftsprachlichen Kompetenzen den Ausbau und die Erhöhung aller anderen Kompetenzen – Hörverstehen, Leseverstehen und Sprechen – mit sich bringt.

Für den herkunftssprachlichen universitären Unterricht, der jedes neue Semester mit einer neuen Zusammensetzung der Gruppe der Herkunftssprecher zurechtkommen muss, ist eine Binnendifferenzierung der Sprachkompetenzen und eine entsprechende Einstufung in Schreibanfänger (rezeptive Bilinguale, rein mündlich Bilinguale, Bilinguale mit Leseerfahrung) und Schreibfortgeschrittene (Bilinguale mit bereits durch einen gesteuerten Unterricht trainierter schriftlicher Produktion) erforderlich (Brüggemann 2018: 182). Denn der herkunftssprachliche Schreibanfängerunterricht weist spezifische Bedarfsbereiche auf, die gleich am Anfang – in welcher Form auch immer: in einem Propädeutikum oder auch in einem gemischten, heterogenen Kurs – abgedeckt werden müssen (zu den Prinzipien des herkunftssprachlichen Schreibanfängerunterrichts vgl. detaillierte Darstellung in Brüggemann (ebd.: 183ff.).

Wesentlich sind dabei die Sensibilisierung für den Graphembestand des Russischen und die Verbindung zwischen der lautlichen und schriftlichen Ebene der Sprache. Einen großen Platz im Anfangsunterricht nehmen die Regeln der russischen Phonem-Graphem-Korrespondenz ein, die von den deutschen Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln abweichen (z. B. schreibt man auf Russisch in *учить* <ч> und nicht <тш>, oder in *умею* <ю> und nicht <йу> usw.), welche ihrerseits eine Transferquelle darstellen. Ein weiterer Schwerpunkt ist der Erwerb der Regeln der phonetischen Kombinatorik (Reduktion, Assimilation, Stimmtonverlust und Akkomodation) und ihre Anwendung bei der Verschriftlichung der rein mündlich erworbenen russischen Sprache. Im Unterschied zu den Fremdsprachenlernern müssen die Schreibanfänger-Herkunftssprecher in diesem Bereich einen entgegengesetzten Weg – von Aussprache zur Schrift – gehen und einüben, d. h. bei jedem potenziellen [a] sollte als erstes überlegt werden, ob es evtl. als <o> geschrieben wird oder doch als <a>, bei [i] dann z. B. <я>, <е> oder <a> usw. Schließlich sollte die Palatalisierung bzw. die Velarisierung der Konsonanten im Russischen trainiert werden – nicht nur in der Rezeption und Artikulation einzelner Laute, sondern vor allem bezogen auf den Bereich der Orthographie und auf die Regeln des Setzens von

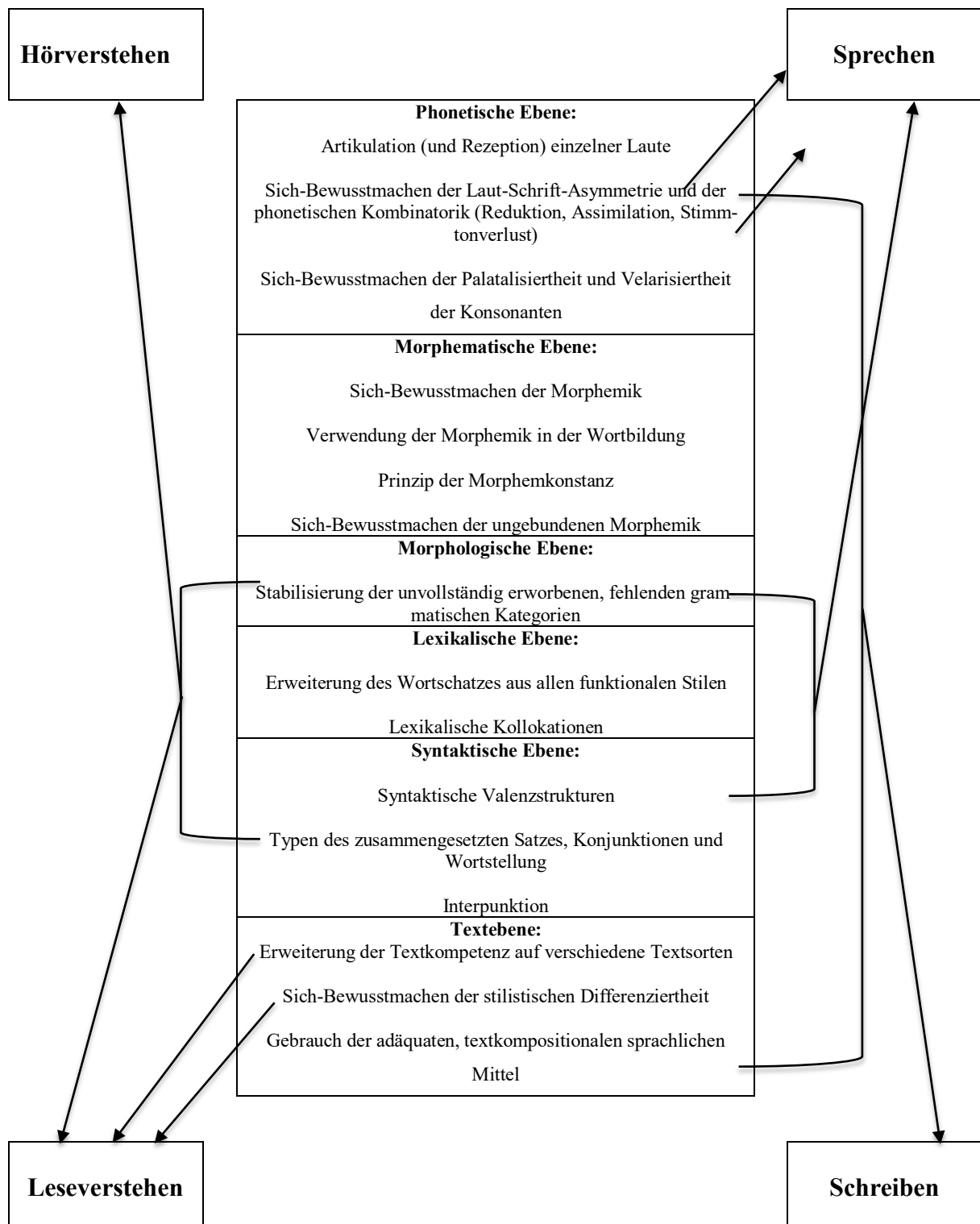
Weichheits- oder Härtezeichen. Die expliziten Kenntnisse der Phonetik des Russischen und die spezifischen Bedarfsbereiche auf der phonetischen Ebene sind für den Schreibanfänger-Unterricht von großem Nutzen, sei es bei der Aussprache neuer unbekannter oder schwieriger Wörter selbst (s. o.), sei es beim Schreibbeginn und der Verschriftlichung bekannter, korrekt ausgesprochener, aber noch nicht geschriebener Wörter.

Weiteres Hauptgewicht des herkunftssprachlichen Anfängerunterrichts fällt auf die morphematische Ebene mit ihren spezifischen Bedarfsbereichen (vgl. Brüggemann 2018: 187ff.). In diesem Zusammenhang sind für die Schreibanfänger die Bewusstmachung des Morpheminventars im Russischen mit seiner Unveränderlichkeit in der Rechtschreibung (Prinzip der Morphemkonstanz) und die morphembezogenen orthographischen Regeln (z. B. zur Rechtschreibung bestimmter Präfixe, Suffixe usw.) erforderlich. Bewusstmachung der Morphemik bezieht ebenfalls die expliziten Kenntnisse der grammatischen Morphemik und den gesteuerten Erwerb der unvollständig oder noch gar nicht erworbenen grammatischen Kategorien (Brüggemann 2016, in diesem Band) mit ein (zum Stellenwert der Grammatik im herkunftssprachlichen Unterricht vgl. Kap. 2.2. und Bergmann 2015).

Für die Schreibfortgeschrittenen, d. h. bilinguale Studierende mit bereits durch gesteuerten Unterricht trainierter schriftlicher Produktion, z. B. in der russischen Schule, falls das Migrationsalter ab 9 Jahren ist oder falls sie den Russischunterricht an deutschen Schulen besucht haben u. a., sind die Bedarfsbereiche der syntaktischen Ebene und der Textebene zentral. Primär geht es im fortgeschrittenen herkunftssprachlichen Unterricht darum, valenzbezogene, oft fossilisierte, syntaktische und semantische Transfererscheinungen (matter und pattern replication) aus dem Deutschen bewusst zu machen sowie die abweichenden syntaktischen und semantischen Konstruktionen des Russischen einzuüben. Gleichzeitig sollten die wichtigsten Typen der komplexen Sätze – Konditional-, Kausal-, Konzessiv-, Konsekutiv-, Finalsätze usw. – und ihre charakteristischen sprachlichen Ausdrucksmittel (z. B. typische Konjunktionen) sowie Interpunktionsregeln des Russischen eine zentrale Stelle im fortgeschrittenen herkunftssprachlichen Unterricht einnehmen (vgl. einen Vorschlag von Kukla in diesem Band). Darüber hinaus sind die Bedarfsbereiche der Textebene vorrangig. Vor allem sollte der herkunftssprachliche fortgeschrittene Unterricht auf die Entwicklung der Textkompetenz zielen und dem Erwerb der die Textkomposition erzeugenden sprachlichen Mittel wie Konnektoren u. a. sowie dem Erwerb der Textsortenkompetenz und ihrer stilistischen Differenziertheit gewidmet sein (vgl. dazu Bergmann 2014: 88f.).

2.3.5. Übersicht über die einzelnen Bedarfsbereiche bezogen auf die einzelnen rezeptiven und produktiven Kompetenzen

Folgende Übersicht ordnet die einzelnen, systemlinguistisch fokussierten Bedarfsbereiche zur Herausbildung der oben dargestellten, curricular verankerten rezeptiven und produktiven Kompetenzen (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben).



Weiterhin kann man zwischen kompetenzspezifischen und kompetenzübergreifenden Bedarfsbereichen unterscheiden. So gehören zu den kompetenzspezifischen Bereichen z. B. der Bedarfsbereich ‚Artikulation‘ (nur zum Sprechen) und die Bedarfsbereiche ‚Laut-Schrift-Asymmetrie‘, ‚Palatalisiertheit‘, ‚Morphemik‘, ‚Wortbildung‘ und ‚Morphemkonstanz‘ (zum Schreiben in der Anfängerphase). Dagegen sind die meisten Bereiche der morphologischen, lexikalischen

schen und syntaktischen Ebene als kompetenzübergreifend einzustufen. Sie sind für die Herausbildung aller vier Kompetenzbereiche (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben in der Ausbauphase) wesentlich. Die Bereiche der Textebene betreffen primär die Herausbildung der Lesekompetenz und der Schreibkompetenz in der Ausbauphase.

3. Schluss

Der vorliegende Beitrag leistet einen Entwurf der curricular verankerten systemlinguistisch fokussierten Bedarfsbereiche im universitären herkunftssprachlichen Russischunterricht. Dabei wird der Versuch unternommen, den curricularen Entwurf den vier verschiedenen Typen der Bilingualität – rezeptive Bilingualität, mündliche Bilingualität, mündliche Bilingualität mit Lesekompetenzen und voll ausgebildete Bilingualität – anzupassen und die Tatsache zu berücksichtigen, dass die Sprachkompetenzen der herkunftssprachlichen Studierenden zum Studienbeginn hoch variabel ausfallen können. Demzufolge sollte den rezeptiv Bilingualen und den rein mündlich Bilingualen ohne herausgebildete Literalität ein spezieller Kurs für Sprech- und Schreibanfänger angeboten werden, in dem vor allem die Verbindung zwischen Lauten und Graphemen und bei den rezeptiv Bilingualen die Sprechfertigkeit extra eingeübt werden.

Heutzutage findet man im universitären herkunftssprachlichen Russischunterricht alle vier Formen der Bilingualität. Vorstellbar wäre es jedoch, dass sich aufgrund des *language shift* und der *Drei-Generationen-Regel* (Riehl 2014: 64f.) dieses Bild mit den vier verschiedenen Formen der Bilingualität in Zukunft ändert. Möglicherweise werden mit der Zeit mehr rezeptiv Bilinguale zum universitären Russischunterricht kommen, weil z. B. demnächst die dritte Generation zu studieren beginnt. Dadurch kann sich die Gewichtung der einzelnen Sprachkompetenzen im herkunftssprachlichen Unterricht ebenfalls verschieben. Die vorliegende Darstellung ist also als ein dynamischer Entwurf zu verstehen, nicht nur weil man als Dozent sowieso jedes Semester mit einer Neu-Zusammensetzung konfrontiert wird, sondern auch weil das Gesamtbild der Heterogenität mit der Zeit Veränderungen unterliegen wird. Vermutlich bleiben aber, wenn das Migrationsgeschehen weiter besteht, auch die vier Typen der Bilingualität an sich erhalten.

Zu konzedieren wäre noch, dass dieser curriculare Entwurf nur für den universitären Kontext gilt und nicht der Anspruch damit verknüpft ist, die Bedarfsbereiche im schulischen herkunftssprachlichen Unterricht abzudecken. Weiterhin können gravierende Unterschiede im Gesamtbild der Heterogenität hinsichtlich der Sprachkompetenzen zwischen den einzelnen Bundesländern bestehen und auch zwischen einzelnen Städten, denn nicht in jeder Stadt sind gleichwertige schulische oder anderweitige Angebote für den herkunftssprachlichen Unterricht gegeben.

Was das Niveau der einzelnen Kompetenzen – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – angeht, kann man feststellen, dass einerseits ein hohes Niveau der mündlichen Kompetenzen (Hören und Sprechen) nicht zwangsläufig ein hohes Niveau der schriftlichen Kompetenzen impliziert, d. h. es kommen durchaus Lerner zum Unterricht, die bereits ohne Mühe und Blockaden flüssig sprechen können, ohne vorher Lesen und Schreiben gelernt zu haben. Dagegen kann

man andererseits davon auszugehen, dass ein hohes Niveau der schriftlichen Kompetenzen (Lesen und Schreiben) durchaus ein hohes Niveau der mündlichen Kompetenzen bedingt. Und das Trainieren von Schreibfertigkeiten bedeutet gleichzeitig die Verbesserung aller weiteren Kompetenzen.

Und schließlich sollte hier noch kurz erwähnt werden, was in Kap. 2.2. bereits dargelegt wurde, dass die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen zwischen Fremdsprachenlernern und Herkunftssprechern (auch rein rezeptiven Herkunftssprechern) sehr groß sind. Diese Unterschiede betreffen die Organisation des Unterrichts (Umgang mit Binnenheterogenität), den Unterrichtsansatz (kommunikationsorientiert vs. wissensorientiert) und die Herangehensweise (micro-approach vs. macro-approach, vom Schriftbild zur Aussprache vs. vom Lautbild zur Verschriftlichung) sowie die Unterrichtsprogression (Schnelligkeit des Spracherwerbs) und Erreichbarkeit der Kompetenzstufen. Diese Unterschiede begründen die äußere Differenzierung und die Trennung der beiden Lernergruppen in der Anfangsphase.

Literatur

- Anstatt, Tanja (2011): Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. *Wiener Slawistischer Almanach*, 67: 7-31.
- Anstatt, Tanja (2012): In zwei Sprachen zu Hause: Slavisch-deutsche Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet. In: LWL-Industriemuseum & Osses, D. (Hg.): *Nach Westen. Zuwanderung aus Osteuropa ins Ruhrgebiet*. Essen: 47-53.
- Anstatt, Tanja (2018): Input ohne Output: Rezeptiver Bilingualismus und sein Potenzial. In: Mehlhorn, G./Brehmer, B. (Hg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: 15-38.
- Bergmann, Anka (2014): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen.
- Bergmann, Anka (2015): Fokus auf Sprache im Russischunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch*, 5: 9-11.
- Besters-Dilger, Juliane (2013): Russian in Germany: Intermediate Results on L1 Attrition. In: Moser, M./Polinsky, M. (Eds.): *Slavic Languages in Migration*. Wien: 189-204.
- Bloomfield, Leonard (1984/1933): *Language*. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Brehmer, Bernhard (2007): Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt, T. (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: 163-186.
- Brehmer, Bernhard (2016): „Starke und Schwache Sprachen? Sprachbalance und Sprachdominanz bei russisch-deutschen Jugendlichen“. Unveröffentlichter Gastvortrag an der Universität Regensburg (18.03.2016).

- Brehmer, Bernhard (2017): „*Masse oder Klasse? Zur Bedeutung von Quantität und Qualität des elterlichen Inputs für den Erwerb von Herkunftssprachen (am Beispiel der Herkunftssprache Russisch in Deutschland)*“. Unveröffentlichter Gastvortrag an der Universität Tübingen (07.12.2016).
- Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. LinguS 4. Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis. Tübingen.
- Brüggemann, Natalia (2016): Herkunftssprache Russisch. Unvollständige Grammatik als Folge mündlichen Spracherwerbs. In: Bazhutkina, A./Sonnenhauser, B. (Hg.): *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XXII. JungslavistInnen-Treffen in München*. München: 37-58.
- Bruggemann, Natalia (2018): Osobennosti russkogo jazyka kak unasledovannogo v Germanii. *Przegľad rusycystyczny*. Nr. 2 (162): 159-173.
- Brüggemann, Natalia (2018): SchreibanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht. In: Bergmann, A./Caspers, O./Stadler, W. (Hg.): *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.-14.09.2016)*. Innsbruck: 177-192.
- Brüggemann, Natalia (2019): Überblick über die Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Russischunterricht aus systemlinguistischer Perspektive. In: Drackert, A./Karl, K. B. (Hg.): *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck (19./20.02.2018)*. Innsbruck: 237-257.
- Dubinina, I. E./Polinskaja, M. S. (2013): Russkij jazyk v SŠA. V: Rovinskaja, M. M. (Hg.): *Russkij jazyk zarubež'ja*. Sankt Peterburg: 13-40.
- Kagan, Olga/Dillon, Kathleen (2001): A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. *Slavic and East European Journal* 45: 507-518.
- Kagan, Olga/Kudyma, Anna (2012): *Učimsja pisat' po-russki. Ėkspress-kurs dlja dvujazyčnych vzroslych*. Sankt-Peterburg.
- Karl, Katrin Bente (2012): *Bilinguale Lexik. Nicht materieller lexikalischer Transfer als Folge der aktuellen russisch-deutschen Zweisprachigkeit*. München.
- Klein, Wolfgang (2010): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Hoffmann, L. (Hg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin/New York: 902-924.
- Krause, Marion/Savenkova, Nelli (2016): Lautes Lesen im Russischen: Herkunftssprecher_innen und lebensweltlich monolinguale Kinder und Jugendliche im Vergleich. *Wiener Slawistischer Almanach* 77: 133-157.
- Lenneberg, Eric (1967): *Biological Foundations of Language*. New York.
- Lüdi, Georges (1996): Mehrsprachigkeit (Multilingualism / Plurilinguisme). In: *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1. Berlin/New York: 233-245.
- Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: 93-114.

- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen.
- Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, P. (Hg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: 43-52.
- Pavlenko, Aneta (2004): L2 influence and L1 attrition in adult bilingualism. In: Schmid, M. S. et al. (Hg.): *First Language Attrition. Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam/Philadelphia: 47-60.
- Polinsky, Maria/Kagan, Olga (2007): Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass* 1/5: 368-395.
- Polinsky, Maria (2011): Reanalysis in adult heritage language. *Studies in Second Language Acquisition* 33: 305-328.
- Polinsky, Maria (2015): Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26 (1): 7-27.
- Rachilina, E./Maruškina, A. (2015): Korpusnye issledovanija osobennostej reči nestandartnych govorjaščich ("cheritažnyj russkij"). V: *Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvističeskich issledovanij*. T. XI. Nr. 1: 621-639.
- Riehl, Claudia Maria (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutungen. In: Heints, D./Müller, J. E./Reiberg, L. (Hg.): *Mehrsprachigkeit macht Schule* (KöBeS, Heft 4). Köln: 14-24.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt.
- Schmid, Monika S. (2011): *Language Attrition*. Cambridge at al.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Approach to Child Language Acquisition*. Cambridge.
- Valdés, Guadalupe (2000): The Teaching of Heritage Languages: An Introduction for Slavic-Teaching Professionals. In: Kagan, O./Rifkin, B. (Hg.): *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*. Bloomington, Indiana: 375-403.
- Wald, Veronika (2009): *Valenzstrukturen im russisch-deutschen Sprachkontakt*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Regensburg.

Zur (In-)Stabilität der grammatischen Kategorien in der Herkunftssprache Russisch (am Beispiel der Substantivkategorien Numerus, Genus und Kasus)

Natalia Brüggemann

Slavic Language Education

Ausgabe: 1/2021

DOI: <https://doi.org/10.18452/23202>

Herausgegeben an der
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Slawistik und Hungarologie

ISSN: 2748-5226

Abstract:

Vorgestellt werden die Ergebnisse einer empirischen Studie zum unvollständigen Erwerb der Herkunftssprache Russisch bei jungen erwachsenen Lernern. Am Beispiel der morphologischen Substantivkategorien Numerus, Genus, Kasus zeigt die Autorin, wie der mündlich geprägte Spracherwerb, der begrenzte Input und Einflüsse der Umgebungssprache zur Instabilität grammatischer Kategorien in der Herkunftssprache führen. In einem integralen Ansatz wird der Einfluss verschiedener formaler und funktionaler Faktoren auf die Stabilität einzelner Elemente des morphologischen Systems der Substantive untersucht. Die Autorin diskutiert anschließend die Relevanz dieser Ergebnisse für didaktische Entscheidungen im herkunftssprachlichen Unterricht.

Keywords:

Unvollständiger Spracherwerb, Substantivmorphologie, Herkunftssprache Russisch, Herkunftssprachendidaktik

Zitieren des Artikels:

Brüggemann, Natalia (2021): Zur (In-)Stabilität der grammatischen Kategorien in der Herkunftssprache Russisch (am Beispiel der Substantivkategorien Numerus, Genus und Kasus), *Slavic Language Education* 1/2021, S. 48-68, DOI: <https://doi.org/10.18452/23197>

Zur (In-)Stabilität der grammatischen Kategorien in der Herkunftssprache Russisch (am Beispiel der Substantivkategorien Numerus, Genus und Kasus)

Natalia Brüggemann

Данная статья представляет собой изложение результатов проведённого исследования в области неполного освоения языка и, тем самым, в области нестабильности морфологических категорий имени существительного в русском как унаследованном языке (в языке второго поколения русскоязычных мигрантов в Германии). Она посвящена рассмотрению возможных причин неполному освоению категорий рода, числа и падежа существительного, а также описанию факторов, воздействующих на неполное освоение субстантивной морфологии и охватывающих феномен нестабильности морфологических категорий существительного.

Среди формальных факторов, обуславливающих нестабильность категорий, можно выделить следующие два. Первым фактором является длина окончания, варьирующая от нулевого окончания до окончания из трёх букв. Как показывают результаты исследования, нестабильность морфологии находится в зависимости от возможной длины окончания, т. е. чем длиннее окончание существительного, тем хуже оно освоено в унаследованном языке. В соответствии с этим особенно нестабильны окончания множественного числа. Вторым релевантным фактором является т. н. йотированность окончания, т. к. йотированные окончания значительно нестабильнее в русском как унаследованном языке, чем нейотированные окончания. В качестве значимых функциональных факторов, влияющих на нестабильность категорий, выступают нечастотность слова, нечастотность падежей в устном корпусе (и устной речи) и принадлежность слова к устности или письменности. Результаты исследования свидетельствуют о том, что одни и те же окончания лучше освоены у частотных существительных и у существительных, типичных для устного языка, а частотность падежей в устном корпусе Национального корпуса русского языка отражается и на степени освоенности окончаний вторым поколением русскоязычных мигрантов.

К нерелевантным факторам, согласно данному исследованию, необходимо отнести такие факторы, как способность одного окончания охватывать несколько морфологических функций, т. е. к полифункциональности окончания, также принадлежность окончания к одному из трёх родов и, наконец, редукцию окончания в безударном положении. Что касается освоенности окончания в зависимости от редукции, то здесь необходимы дальнейшие исследования, направленные на "длинные" безударные окончания.

В статье преследуется цель т. н. "интегрального" описания феномена нестабильности субстантивных грамматических категорий, многомерная факторная структура которого позволяет более полно представить неполное освоение субстантивных морфологических категорий в русском как унаследованном языке.

1. Worum es geht

Schwerpunkte der slavistischen Mehrsprachigkeitsforschung und Forschung zur herkunftssprachlichen Didaktik in Deutschland betreffen u. a. Fragen nach der Beschaffenheit der slawischen Herkunftssprachen. Die Beschaffenheit der Herkunftssprache wird im Zusammenhang mit dem sog. unvollständigen Spracherwerb charakterisiert. Unvollständig ist der Erwerb der Herkunftssprache in dem Sinne, dass er einerseits durch den mündlichen, natürlichen Erwerbsmodus und daher durch das Nicht-Erwerben für die gesprochene Sprache untypischer sprachlicher Phänomene hervorgerufen wird und dass er andererseits durch eingeschränkten Input – bezogen auf die Einschränkung in funktionalen Domänen oder auch in Qualität und Quantität – verursacht wird. Außerdem unterliegt die Beschaffenheit der Herkunftssprache, infolge der Einflüsse der Umgebungssprache sowie angesichts des unhäufigen oder funktional eingeschränkten Gebrauchs, den ständig ablaufenden Restrukturierungsprozessen wie Sprachattrition und Sprachkonvergenz. All diese Phänomene stehen in einer Wechselwirkung zueinander, so dass die Abgrenzung des unvollständigen Spracherwerbs von der Attrition einerseits oder den Einflüssen der Umgebungssprache und Konvergenzprozessen andererseits in Bezug auf die Sprache der Herkunftssprecher/-innen der zweiten Migrantengeneration erschwert ist bzw. nicht immer scharf vollzogen werden kann.

Auch die vorliegende Untersuchung setzt sich zum Ziel, der Beschaffenheit der Herkunftssprache Russisch und ihrem unvollständigen Spracherwerb näher zu kommen. Ihr Blickwinkel richtet sich primär auf ihre (Un-)Vollständigkeit im Bereich der morphologischen Substantivkategorien Numerus, Genus und Kasus bzw. auf die sog. (In-)Stabilität der Substantivmorphologie. Abgeschlossen wird sie mit didaktischen Überlegungen, die aus den Ergebnissen dieser Untersuchung resultieren und zur Lösung der Frage nach den grundlegenden Prinzipien des herkunftssprachlichen Unterrichts beitragen könnten (vgl. Brüggemann in diesem Band).

2. Begriffliche Klärung und Beschreibungsansatz

Für die Klärung der wichtigsten Begriffe, wie *Herkunftssprache* und *Herkunftssprecher/-in*, *heritage language* und *heritage speakers*, *zweite Migrantengeneration* u. a. verweise ich auf Brüggemann (in diesem Band). Hier möchte ich auf die Begriffe *unvollständiger Spracherwerb*, *unvollständige Beschaffenheit* und *Beherrschung* der Herkunftssprache sowie den damit zusammenhängenden Begriff der *(In-)Stabilität* einer Kategorie oder eines sprachlichen Phänomens in der Herkunftssprache genauer eingehen.

Der natürliche und oft rein mündliche Erwerbsmodus der Herkunftssprache und ebenfalls das oft fehlende schulische systematische Training in den schriftsprachlichen (bildungssprachlichen) Fertigkeiten bei den Herkunftssprechern der zweiten Migrantengeneration einerseits und der oben erwähnte eingeschränkte oder verschlissene Input andererseits rufen im Allgemeinen eine spezifische unvollständige Beschaffenheit oder unvollständige Beherrschung der

Herkunftssprache hervor: Sie basiert weitgehend auf den Besonderheiten und Gesetzmäßigkeiten der gesprochenen Sprache und ihr fehlen die Besonderheiten und die Gesetzmäßigkeiten der geschriebenen (Bildungs-)Sprache. Anders formuliert können wir davon ausgehen, dass die kategoriale (Un-)Vollständigkeit der Herkunftssprache unter anderem mit der Frage zusammenhängt, ob eine bestimmte Kategorie oder ein bestimmtes sprachliches Phänomen zur gesprochenen Sprache gehört oder nicht und ob es in der gesprochenen Sprache überhaupt vorkommt (zum Zusammenhang zwischen der gesprochenen Sprache und der morphologischen Beschaffenheit der russischen Herkunftssprache vgl. Brüggemann 2016).

Die unvollständige Beherrschung der morphologischen Substantivkategorien von Herkunftssprechern der zweiten Migrantengeneration sind in zahlreichen Untersuchungen zur Beschaffenheit der Herkunftssprache Russisch in Deutschland und Amerika erwähnt und anhand von einzelnen auffälligen Abweichungsbeispielen beschrieben (vgl. Polinsky 1997, Anstatt 2011, Brüggemann 2016). Eine tiefgehende empirische Untersuchung, in der mehrere Faktoren berücksichtigt werden, die einerseits auf mögliche Ursachen der kategorialen (In-)Stabilität hinweisen, andererseits bei der Erfassung der (In-)Stabilität der Substantivmorphologie als Erfassungsfaktoren selbst fungieren, ist bis jetzt noch nicht durchgeführt worden. Genau diese Lücke möchte die vorliegende Untersuchung schließen.

Es wird hier eine integrale Beschreibung der (In-)Stabilität der Substantivmorphologie angestrebt, d. h. die einzelnen Faktoren, die die verschiedenen sprachlichen Ebenen und Phänomene betreffen – z. B. Betonung der Endung, Länge/Schwere der Endung oder lexikalische Zugehörigkeit des Lexems zur Schriftsprache bzw. Häufigkeit des Lexems u. a. –, greifen bei der Erfassung der morphologischen (In-)Stabilität ineinander. Die Abhängigkeit der (In-)Stabilität von den einzelnen Faktoren wird durch diese Beschreibung deutlich. Es wird damit keine rein funktionale Betrachtung der (In-)Stabilität angeboten, in der beschrieben wird, dass z. B. bestimmte Kasusfunktionen stabil sind und bestimmte weniger stabil sind. Eher wird hier unter (In-)Stabilität ein schwankendes und mehrdimensionales Konstrukt verstanden, in dem bestimmte morphologische Substantivfunktionen z.B. in Abhängigkeit vom Lexemtyp in Bezug auf (In-)Stabilität unterschiedliche Werte erhalten können (ausführlicher unten).

3. Beschreibung der Probanden und des Untersuchungsdesigns

An der Untersuchung in Form eines schriftlichen Tests nahmen insgesamt 25 Probanden teil. Alle Probanden sind Studierende der Universität Regensburg, nicht nur der Slavistik, sondern auch anderer geistes- und naturwissenschaftlicher Fächer; sie sind im Alter zwischen 19 und 25 Jahren. Bezogen auf sprachbiographische Daten, wie 'Einreisealter' und 'Besuch des gesteuerten Unterrichts', lassen sich die Personen in drei relativ homogene Gruppen einteilen:

a) Zur Gruppe A gehören diejenigen Herkunftssprecher (12 Personen), die in Deutschland geboren oder vor der Grundschule nach Deutschland emigriert sind und noch keinen gesteuerten herkunftssprachlichen Unterricht erhalten haben. Diese Personen haben den Test geschrieben,

nachdem sie gerade gelernt haben, auf Russisch zu lesen und zu schreiben, ungefähr nach zwei Wochen herkunftssprachlichen Russisch-Unterrichts mit 4 Semesterwochenstunden; sie sind sozusagen Schreibanfänger. Da der Test sehr umfangreich war, wurde er in mehrere Abschnitte unterteilt und an mehreren Terminen durchgeführt. Ich möchte diese Gruppe 'Herkunftssprecher ohne gesteuerten Unterricht' nennen. Interessant ist diese Gruppe der Schreibanfänger gerade deswegen, weil ihre Herkunftssprache noch den mündlich erworbenen, vom gesteuerten Unterricht noch 'unverdorbenen' Zustand widerspiegelt. Im Folgenden werden vor allem die Ergebnisse aus dieser Gruppe präsentiert.

b) Zur Gruppe B gehören diejenigen Herkunftssprecher (6 Personen), die ebenfalls in Deutschland geboren oder vor der Grundschule nach Deutschland emigriert sind, aber bereits ein Semester lang gesteuerten, auf sie abgestimmten herkunftssprachlichen Unterricht an der Universität Regensburg erhalten haben. Diese Studierenden hatten die Möglichkeit, sich auf den Test vorzubereiten. Denn sie haben den Test als eine Klausur geschrieben und wussten auch, dass dabei das Kasusystem abgefragt wird. Diese Gruppe wird hier 'Herkunftssprecher mit gesteuertem Unterricht' bezeichnet.

c) Zur Gruppe C gehören diejenigen Herkunftssprecher (7 Personen), deren Migrationsalter nach der Einschulung in Russland liegt (ab 9 bis 12 Jahre). Diese Personen haben das Lesen und Schreiben in der russischen Schule gelernt und haben diese Kenntnisse über mehrere Jahre Aufenthalt in Deutschland bewahrt. In Deutschland haben sie keinen zusätzlichen Russisch-Unterricht erhalten. Diese Gruppe möchte ich 'Herkunftssprecher mit 2 bis 5 Jahren Schulunterricht in Russland' nennen.

Den kompletten formal-funktionalen Bestand der Substantivmorphologie, d. h. alle möglichen Kasusformen und alle Kasusfunktionen (Nominativ, Genitiv, Akkusativ, Dativ, Instrumental, Präpositiv) im Zusammenhang mit den Genusfunktionen (Maskulinum, Neutrum, Femininum) und Numerusfunktionen (Singular und Plural) habe ich unter Berücksichtigung folgender Faktoren erfasst und ausgewertet. Dabei unterscheide ich zwischen den im Folgenden dargestellten formalen, prosodischen oder phonetischen, gebrauchsbasierten und lexikalisch-stilistischen Erfassungsfaktoren. (Die Auswahl der Faktoren ergab sich aus Überlegungen und eigenen Erfahrungswerten aus dem herkunftssprachlichen Russisch-Unterricht sowie aus früheren Untersuchungen, vgl. Brüggemann 2016).

Formale Erfassungsfaktoren:

- Länge/Schwere der Endung
- Polyfunktionalität der Endung
- Endung mit jotierten Graphemen

Einer der formalen Erfassungsfaktoren ist die Länge/Schwere der Endung. So wurde bei der Auswertung der Ergebnisse die Einteilung berücksichtigt, dass im Russischen vier verschiedene

Längen der Endung möglich sind: Null-Endung, Einbuchstaben-, Zweibuchstaben- und Dreibuchstaben-Endung. Bei dieser Einteilung sollte überprüft werden, ob eine bestimmte Endungslänge mit der (In-)Stabilität der Substantivmorphologie in Zusammenhang gebracht werden kann. Außerdem hängt die Länge/Schwere einer Endung mit der Kategorie Numerus zusammen, denn die Zwei- und Drei-Buchstaben-Endungen gehen meist auf Plural-Formen zurück (dazu auch in Kap. 4.2).

Ein weiterer formaler Erfassungsfaktor, der bei der Auswertung berücksichtigt wurde, ist die Fähigkeit, mit einer Form mehrere morphologische Funktionen auszudrücken, d. h. die Fähigkeit zur Polyfunktionalität der Endung. Denn manche Formen weisen mehrere morphologische Funktionen auf, vgl. die Übersicht, in der die einzelnen Substantivendungen nach abnehmender Reihenfolge der prozentuellen Anteile von richtigen Antworten abgebildet sind (mit ihren Kasus- und Numerusfunktionen; unter Berücksichtigung der Belebtheit; Genusfunktionen sind hier wegen der teilweise gemeinsamen Paradigmen und aus Platzgründen nicht abgebildet, aber im Test und bei der Auswertung berücksichtigt, dazu unten):

N	N	N	N	A	A	A	A	A	A=N	N	N	A=G	I
Sg	Sg	Sg	Sg	Sg	Sg	Pl	Sg	Sg	Sg	Pl	Pl	Sg	Sg
<i>o</i>	<i>я</i>	<i>∅</i>	<i>a</i>	<i>∅</i>	<i>e</i>	<i>ы</i>	<i>a</i>	<i>y</i>	<i>o</i>	<i>ы</i>	<i>u</i>	<i>a</i>	<i>ом</i>
94%	87%	83%	81%	79%	79%	77%	76%	75%	71%	67%	60%	54%	53%

D	G	D	G	N	P	A	G	P	N	D	G	A	I	I
Sg	Sg	Sg	Sg	Pl	Pl	Pl	Pl	Sg	Pl	Pl	Pl	Sg	Pl	Sg
<i>y</i>	<i>a</i>	<i>e</i>	<i>ы</i>	<i>я</i>	<i>ax</i>	<i>a</i>	<i>об</i>	<i>e</i>	<i>a</i>	<i>ам</i>	<i>еб</i>	<i>ю</i>	<i>аму</i>	<i>ой</i>
52%	51%	50%	50%	50%	50%	48%	46%	42%	40%	40%	39%	37%	37%	35%

G	A	A=G	D	G	G	P	D	G	D	I	P	I	I	I
Sg	Pl	Sg	Sg	Pl	Pl	Pl	Sg	Sg	Pl	Pl	Sg	Sg	Sg	Sg
<i>u</i>	<i>я</i>	<i>я</i>	<i>u</i>	<i>∅</i>	<i>ей</i>	<i>ax</i>	<i>ю</i>	<i>я</i>	<i>ям</i>	<i>яму</i>	<i>u</i>	<i>ем</i>	<i>ей</i>	<i>ю</i>
35%	33%	30%	29%	27%	23%	21%	21%	19%	19%	18%	17%	17%	10%	0%

Tab. 1: Die Substantivendungen mit Kasus- und Numerusfunktionen sortiert nach abnehmender Reihenfolge richtiger Antworten im Test bei der Probandengruppe A.

Wie man der Übersicht entnehmen kann, sind fast alle Endungen polyfunktional. So weisen die *я*-Endung fünf Funktionen (sieben Funktionen mit der Berücksichtigung der Genera), die *u*-Endung vier Funktionen auf (neun Funktionen mit der Berücksichtigung der Genera), Null-Endung, *ю*-Endung und *e*-Endung jeweils drei Funktionen (sechs Funktionen mit der Berücksichtigung der Genera); *a*-Endung sechs Funktionen; *ы*-Endung drei Funktionen (fünf mit der Berücksichtigung der Genera); *y*-Endung zwei Funktionen (fünf mit der Berücksichtigung der Genera); *ей*-Endung zwei Funktionen (vier mit der Berücksichtigung der Genera), *ам*-Endung, *ям*-Endung, *яму*-Endung, *ax*-Endung und *яx*-Endung eine Funktion (drei mit der Berücksichtigung der Genera); *o*-Endung zwei Funktionen; *ом*-Endung und *ем*-Endung jeweils

eine Funktion (zwei mit der Berücksichtigung der Genera) und *oe*-Endung, *ee*-Endung und *oï*-Endung eine Funktion auf.

Es sollte also überprüft werden, ob die hohe Polyfunktionalität einer Endung die Beherrschung der Substantivmorphologie in irgendeiner Hinsicht begünstigen könnte oder umgekehrt.

Ein anderer formaler Erfassungsfaktor ist die Jotierung, d. h. die graphische Realisierung der Endungsfunktion mit jotierten Vokalgraphemen. Bekanntlich werden die jotierten Grapheme – *ja* <я>, *jo* <ë> und *ju* <ю> – nach palatalisierten Konsonanten geschrieben. Daher kann man den Erfassungsfaktor wegen der Palatalisiertheit ebenfalls zu den phonetischen Faktoren zuordnen. Bermel & Kagan (2000: 422f.) sprechen von einem weit verbreiteten Verlust der Palatalisiertheit im 'amerikanischen' Russischen (loss of Russian palatalization) und der übernommenen Jotierung bei der Schreibung der Vokalgrapheme, vgl. das Beispiel *Володѣа*. Ob man hier nun tatsächlich von dem Verlust sprechen kann oder der gar nicht erst erworbenen Palatalisiertheit bzw. von der unter dem Einfluss des Deutschen stehenden Artikulation der Konsonanten, so dass die Palatalisiertheit womöglich gar nicht gehört und daher nicht realisiert wird, oder ob es hier um das Nicht-Beherrschen der Regel der graphischen Realisierung 'Schreibe jotierte Vokale nach palatalisierten Konsonanten' geht, kann hier nicht beantwortet werden. Das gleiche Phänomen ist jedenfalls in der 'deutschen' Herkunftssprache Russisch zu finden. Die formale Jotierung der Vokalendung soll nun im Test ebenfalls im Zusammenhang mit der (In-)Stabilität der Substantivmorphologie untersucht werden. Jedoch muss man hier einschränken, dass die Nicht-Beherrschung der graphematischen Regel 'jotierte Vokale nach palatalisierten Konsonanten' keineswegs mit dem Nicht-Erwerb einer Endung einhergeht. Genauer ausgedrückt: Wenn die Herkunftssprecher im Test statt *учителя* 'Lehrer' *учителя* oder *учителѣа* schreiben, bedeutet das nicht, dass sie die Endung an sich nicht erworben haben, sondern nur die Regel der graphischen Realisierung im Russischen nicht.

Prosodischer oder phonetischer Erfassungsfaktor:

– Betonung der Endung und Fähigkeit zur Reduktion

Viele Erwartungen bei der Konzeption des Tests wurden in den Erfassungsfaktor 'Betonung der Endung und Fähigkeit zur Reduktion' gesetzt. Es wurde vermutet, dass die quantitative und quantitativ-qualitative Reduktionsfähigkeit einzelner Endungen das Erwerben der Substantivmorphologie maßgeblich beeinflusst (erschwert) und bei der (In-)Stabilität der Substantivmorphologie eine große Rolle spielt. Daher wurden in den Tests alle oben aufgelisteten Endungen in ihren einzelnen Funktionen in betonter und in nicht betonter Position aufgenommen, um den Einfluss der Reduktion auf die Herkunftssprache Russisch genauer zu untersuchen.

Gebrauchsbasierte Erfassungsfaktoren:

– Häufigkeit der einzelnen Formen/Funktionen in der gesprochenen Sprache
– Häufigkeit des Wortes oder seine kognitive Privilegiertheit im Gebrauch

Vielversprechende Erfassungsfaktoren betreffen den tatsächlichen Gebrauch oder die Häufigkeit der einzelnen Formen/Funktionen und der einzelnen Lexeme in der Sprache. Die Überlegung war, dass der Faktor 'Häufigkeit der einzelnen Formen/Funktionen in der gesprochenen Sprache' und der Faktor 'Häufigkeit des Wortes bzw. seine kognitive Privilegiertheit' bei der morphologischen (In-)Stabilität eine entscheidende Rolle spielen könnten.

Die Häufigkeit der einzelnen Formen/Funktionen der Substantivmorphologie in der gesprochenen Sprache wurde im Nationalkorpus der russischen Sprache (Korpus der gesprochenen Sprache) voruntersucht (dazu unten). Für die Ermittlung der lexikalischen Häufigkeit und ihrer Berücksichtigung im Test wurde das bereits erwähnte Häufigkeitswörterbuch von Ljaševskaja/Šarov verwendet. Wie bereits erwähnt, wurden die einzelnen Formen/Funktionen der Substantivmorphologie sowohl bei häufigen als auch bei unhäufigen Lexemen überprüft.

Lexikalisch-stilistischer Erfassungsfaktor:

– Funktionale Zugehörigkeit des Lexems zur geschriebenen Sprache

Dieser lexikalisch-stilistische Erfassungsfaktor geht mit der Vermutung einher, dass die fehlenden konzeptionell-schriftlichen (bildungssprachlichen) Fertigkeiten bei den Herkunftssprecher/-innen der zweiten Migrantengeneration auf die (In-)Stabilität der Substantivmorphologie einwirken, z. B. in dem Sinn, dass die einzelnen Endungen nur bei den *nicht* konzeptionell-schriftlichen Lexemen beherrscht werden, bei den konzeptionell-schriftlichen, bildungssprachlichen Lexemen dagegen nicht oder schwächer. Die Einteilung der gewählten Lexeme für den Test konnte jedoch nur tentativ vorgenommen werden und war oft nicht eindeutig möglich, denn die beiden Existenzformen der Sprache – konzeptionell mündlich und konzeptionell schriftlich – sind keine voneinander getrennte Erscheinungen und überschneiden sich in ihrem Gebrauch. Daher wurden die Lexeme nur in 'tendenziell konzeptionell-schriftlich' vs. 'nicht oder nicht eindeutig' eingeteilt. Zu den tendenziell konzeptionell-schriftlichen Lexemen wurden solche wie z. B. *действительность* 'Wirklichkeit', *эффективность* 'Effektivität', *эксплуатация* 'Nutzung', *производитель* 'Hersteller, Erzeuger' usw. gezählt. Da diese Einteilung doch sehr intuitiv ist, ist sie besonders angreifbar.

Es wurde also ein Test konzipiert, in dem diese Erfassungsfaktoren ineinandergreifen. Bestimmte Formen/Funktionen wurden mal betont, mal unbetont, mal bei häufigen, mal bei unhäufigen, mal bei konzeptionell schriftsprachlichen, mal bei konzeptionell nicht schriftsprachlichen Lexemen usw. überprüft. Die (In-)Stabilität der Substantivmorphologie steht damit an der Schnittstelle zwischen Lexik und Grammatik, Prosodie und kognitiver Privilegiertheit eines Wortes.

Die (In-)Stabilität der Substantivmorphologie wird damit nicht nur als rein grammatisches Phänomen angesehen, das allein an der Endung offenbar wird, sondern auch als ein lexikalisches Phänomen, das je nach lexikalischem Stamm schwanken kann. Darüber hinaus wird bei

der Auswertung nicht nur die funktionale Seite der Stabilität berücksichtigt, d. h. welche Kasusfunktionen stabil und welche nicht stabil sind; sondern es wird auch eine rein formale Herangehensweise durchgeführt und ausgewertet, welche Formen stabil und welche instabil sind. Es wird damit eine integrale Beschreibung der Stabilität der Kasus-Kategorie angestrebt, in der die phonetischen, lexikalischen (auch stilistischen), morphologischen (formalen und funktionalen) Kriterien ineinandergreifen oder ineinander integriert sind. Der Test bestand aus 231 Beispielsätzen, in die die im Nom. Sg. vorgegebenen Wörter in richtiger Form eingesetzt werden sollten.

Folgenden Fragestellungen bin ich nachgegangen: Welche Faktoren spielen bei der (In-)Stabilität der Substantivmorphologie eine große Rolle? Wo sind die Grenzen der Morphologiekennntnisse und damit der Unvollständigkeit des morphologischen Substantivsystems im Falle der mündlich erworbenen, vom gesteuerten Unterricht unversehrten Herkunftssprache?

4. Ergebnisse: bestätigte und unerfüllte Erwartungen

4.1 Gruppen im Vergleich

Der prozentuale Anteil richtiger Antworten und Abweichungen fiel innerhalb der drei Probandengruppen unterschiedlich aus, vgl. Diagramm 1:

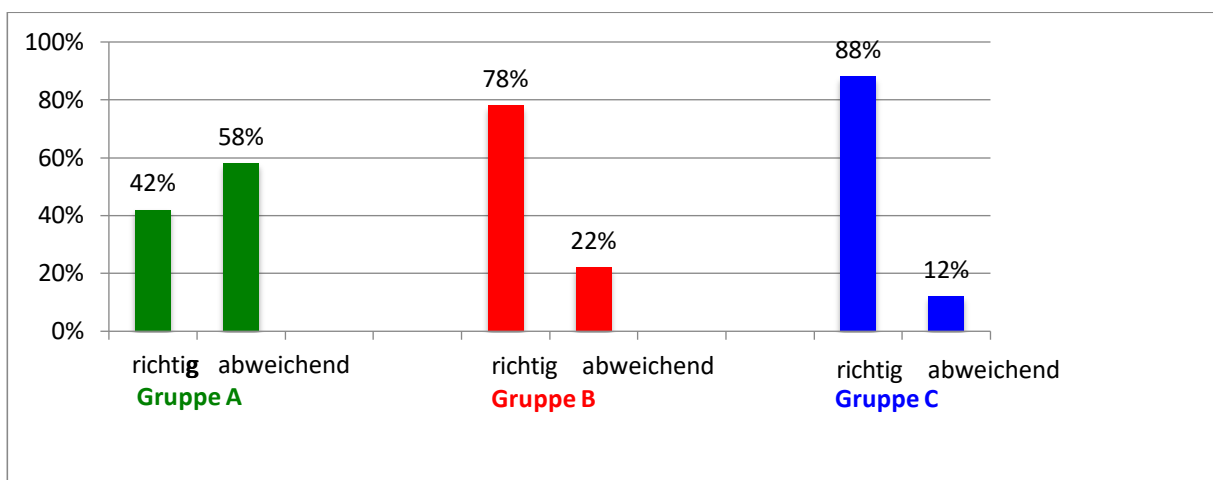


Diagramm 1: Die prozentuale Verteilung richtiger Antworten und Abweichungen innerhalb der drei Probandengruppen

Bei der Gruppe A, d. h. bei den Probanden, die gerade Russisch lesen und schreiben gelernt haben, sind die eingesetzten Endungen immerhin zu 42 % richtig und zu 58 % falsch. Diese Gruppe ist für diese Untersuchung besonders interessant, da sich ihre Herkunftssprache noch im Stadium vor dem Einfluss des gesteuerten Unterrichts befindet, d.h. einen rein mündlichen, natürlich erworbenen, unvollständigen Zustand widerspiegelt. Wie bereits in Kap. 3 erwähnt, werden im vorliegenden Beitrag aus diesem Grund vor allem die Ergebnisse zum unvollständigen Erwerb der Substantivmorphologie bezüglich dieser Gruppe präsentiert.

Die Gruppe B mit den Probanden, die ein Semester lang Russisch gelernt und sich auf den Test gezielt vorbereitet haben, zeigt deutlich bessere Werte. Zu 78% sind die Endungen richtig und zu 22% falsch eingesetzt. Es ist also durchaus möglich, die Beherrschung der Substantivmorphologie innerhalb eines kurzen Zeitraumes auf ein deutlich höheres Niveau zu bringen.

Interessant sind die Werte der Probanden der Gruppe C mit dem Migrationsalter von 9 bis 12 Jahren. Ihre Antworten sind weitgehend richtig, nämlich zu 88% und die Abweichungen ergeben nur 12%. Da diese Gruppe noch keinen gesteuerten Unterricht in Deutschland erhalten hat, sondern nur den Unterricht in der russischen Grundschule vor der Emigration, sprechen die Daten dafür, dass der Erwerb des morphologischen Substantivsystems mit 9 Jahren zum größten Teil als abgeschlossen gelten kann und dass das in der russischen Schule erworbene morphologische Wissen auch über mehrere Jahre bewahrt werden kann und nicht attriiert. Was die Beherrschung der betreffenden Substantivendungen betrifft, unterscheiden sich diese Herkunftssprecher kaum von den Muttersprachlern.

Derselbe Test wurde in einer kleinen Kontrollgruppe 'Muttersprachler' mit fünf Probanden überprüft. Dabei haben die Muttersprachler zu 94% die Substantivmorphologie richtig eingesetzt. Der Test war für die Muttersprachler so leicht und so 'langweilig', dass es meist nur darum ging, ihn möglichst schnell zu Ende zu bringen. Daher sind die wenigen Abweichungen wegen Unaufmerksamkeit keine Überraschung. Vom Zeitaufwand her lagen die Muttersprachler bei ca. 20 Minuten, während viele Herkunftssprecher insgesamt bis zu zwei Stunden für den Test benötigten.

Nun komme ich zu den angekündigten Ergebnissen zum unvollständigen Erwerb der Substantivmorphologie und zeige dabei, wie man die (In-)Stabilität der Substantivmorphologie erfassen kann und welche Faktoren auf sie einwirken können. Dabei beschränke ich mich auf die erhobenen Daten der Gruppe A, denn nur sie spiegeln – wie schon erwähnt – den natürlichen, mündlich erworbenen, noch vom gesteuerten Unterricht „unverdorbenen“ Zustand der Herkunftssprache wider.

4.2 Formale Erfassungsfaktoren

Faktor: Länge/Schwere der Endung

Die Länge/Schwere einer Form korrespondiert mit der kategorialen Überlastung (Eisenberg 2013: 149ff). Einzelne Affixe können nach ihrem Gewicht (nach ihrer Schwere) geordnet werden: Eine affixlose Form ist leichter als eine mit Affix, eine mit vokalischem Affix ist leichter als eine mit konsonantischem und eine mit einfach konsonantischem ist leichter als die mit komplexem. Für die Substantivformen ergäbe sich in diesem Sinne folgende Ordnung: Tag < Tage < Tagen, Tages. Weitere Kriterien für die Gewichtsordnung sind Sonoritätshierarchie und Fähigkeit der Form, eine Silbe zu bilden (vgl. das Kapitel Flexionsmorphologie in ebd.: 151f.). Übertragen auf die russische Flexionsmorphologie ergäbe sich die Gewichtsordnung: *хлеб* 'Brot' < *хлеба, хлебу, хлебе* < *хлебom, хлебах* < *хлебами*.

Die Sprachwandel- und Sprachtodforschung bringen die Länge/Schwere einer Form mit der funktionalen Markiertheit und Unterdrückung der markierten Formen zugunsten der unmarkierten in Zusammenhang (suppression of marked in favour of unmarked forms) (vgl. Dimmendaal 1992: 119, 130). Dementsprechend gehen die schweren, funktional markierten Formen in Sprachwandelprozessen als erste verloren. Dieses Phänomen – der Abbau von schweren, das kategoriale System überlastenden Formen – lässt sich im Sprachwandel zwischen den Generationen beobachten. In der zweiten Migrantengeneration finden parallele Prozesse statt: Zunächst gehen die längeren/schweren Endungen verloren, indem sie nicht oder unvollständig erworben werden. Genauer gesagt folgen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dem Prinzip: Je länger/schwerer die Endung, desto instabiler ist sie in der Herkunftssprache. Folgendes Diagramm soll dies veranschaulichen:

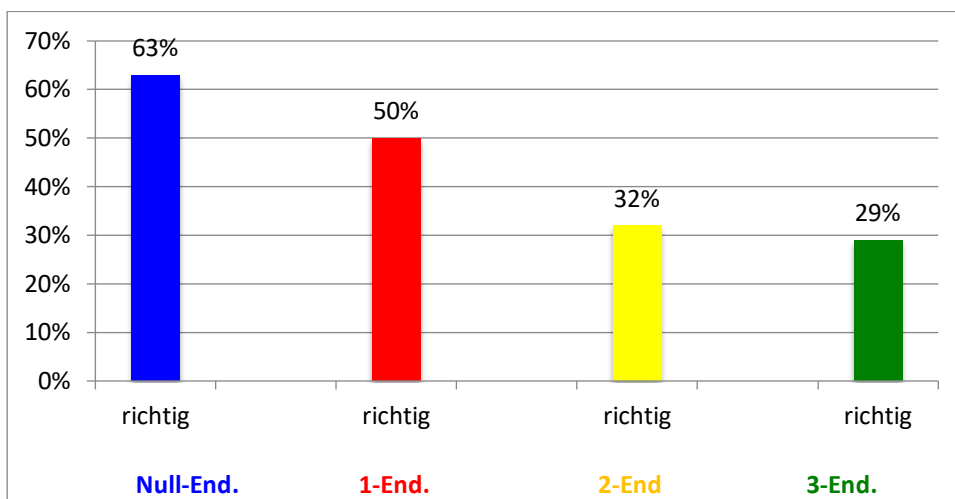


Diagramm 2: Prozentuale Verteilung der richtigen Antworten in Bezug auf die Länge/Schwere der Endung (Null-Endung, Einbuchstaben-, Zweibuchstaben- und Dreibuchstabenendung)

Bei der Null-Endung sind die Antworten zu 63% richtig (Nominativ und Akkusativ sogar zu 81% richtig) eingesetzt, während bei der Länge von einem Buchstaben die Endungen zu 50% richtig sind. Die Zweibuchstabenendungen wurden zu 32% richtig eingesetzt und die Dreibuchstabenendungen zu 29%. Wenn man die Übersicht 1 mit den einzelnen Endungen und ihren Funktionen betrachtet, kann man deutlich sehen, dass die Zwei- und Dreibuchstabenendungen deutlich schlechter beherrscht werden als die kürzeren Endungen und sich entsprechend eher im letzten Bereich der tabellarischen Übersicht befinden.

Dieses Ergebnis lässt sich auf die Kategorie Numerus übertragen. Im Singular sind nur die Formen im Instrumental länger als ein Buchstabe, im Plural sind dagegen die Endungen bis auf Nominativ und Akkusativ meist länger als ein Buchstabe. Wie in Kap. 3 gezeigt wird, sind die Pluralformen in der Herkunftssprache wesentlich instabiler.

Faktor: Polyfunktionalität der Endung

Wie bereits erwähnt, sollte in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls überprüft werden, ob die hohe Polyfunktionalität einer Endung, d.h. die Fähigkeit mit einer Endung mehrere Funktionen auszudrücken, die Beherrschung der Substantivmorphologie bei den Herkunftssprechern in irgendeiner Hinsicht begünstigen könnte oder umgekehrt. Dieser Faktor zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung als nicht relevant für die (In-)Stabilität. Weder die starke noch die schwache Polyfunktionalität einer Endung haben auf die Beherrschung der Kasusmorphologie eine Auswirkung.

Faktor: Endung mit jotierten Graphemen

Dagegen erwies sich der Faktor Weichheit des Stammes und die entsprechende Jotierung in der graphischen Realisierung einer Endung als relevant. Die jotierten Endungen werden von den Herkunftssprechern deutlich schlechter beherrscht als die nicht jotierten, vgl. das Diagramm 3:

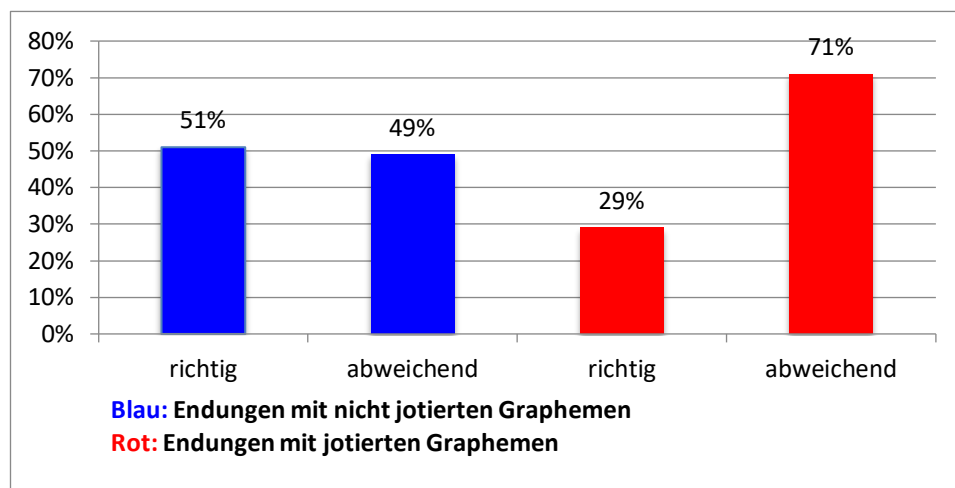


Diagramm 3: Prozentuale Verteilung richtiger und abweichender Antworten in Bezug auf (Nicht-)Jotierung in der graphischen Realisierung der Endung

Wie bereits erwähnt, hängt dieses Ergebnis damit zusammen, dass die Herkunftssprecher die Palatalisiertheit des Konsonanten möglicherweise gar nicht wahrnehmen und/oder auch die entsprechende Regel der graphischen Realisierung 'Schreibe jotierte Vokale nach palatalisierten Konsonanten' nicht kennen. Die Sensibilisierung für die Palatalisiertheit des Konsonanten im Zusammenhang mit der Schreibung seiner Umgebungsgrapheme sollte im herkunftssprachlichen Unterricht – genauso wie im fremdsprachlichen – thematisiert und eingeübt werden (zur Palatalisiertheit im herkunftssprachlichen Unterricht vgl. auch Brüggemann in diesem Band).

4.3. Prosodischer oder phonetischer Erfassungsfaktor

Faktor: Betonung der Endung und Fähigkeit zur Reduktion

In einer früheren Arbeit (Brüggemann 2016) zur grammatischen Unvollständigkeit der Herkunftssprache wurde in Bezug zum morphologischen Substantivsystem die Hypothese geäußert, dass die Beherrschung der Substantivendungen möglicherweise mit der (Nicht-)Betonung und dem phonetischen Phänomen der quantitativen und qualitativ-quantitativen Reduktion im Russischen zusammenhängen könnte. Es wurde angenommen, dass diejenigen Endungen in der Herkunftssprache erworben werden, die in der gesprochenen Sprache gehört werden können, die also unter Betonung stehen und nicht qualitativ reduziert werden. Diese Hypothese wurde in der vorliegenden Untersuchung genau überprüft: Für jede Numerus/Genus/Kasus-Funktion wurden Lexeme ausgesucht, die stammbetont sind und solche, die endungsbetont sind. Die vorher gehegte Erwartung hat sich zur großen Überraschung nicht erfüllt, auch nicht im Sinne einer Tendenz. Die Probanden haben sowohl die betonten als auch die unbetonten Endungen 'gleich' eingesetzt, zu 42% als richtig und zu 58% als falsch. Damit muss der Faktor 'Betonung und Fähigkeit zur Reduktion' in Bezug auf diese Untersuchung als nicht relevant für die Stabilität der Substantivkategorien eingestuft werden. Ob nun die Reduktion beim unvollständigen Spracherwerb der Substantivmorphologie doch eine Rolle spielen könnte, z. B. bei den betonten längeren/schweren Endungen wie *-amu* bedarf einer weiteren, tiefer gehenden Untersuchung, die die Spezifika einzelner Endungen berücksichtigt. Dies konnte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung, die zunächst nur endungsübergreifend 'endungsbetont' und 'stammbetont' vergleicht, nicht gewährleistet werden.

4.4. Gebrauchsbasierte Erfassungsfaktoren

Faktor: Häufigkeit der einzelnen Form/Funktion in der gesprochenen Sprache

Die Auswertung der Kasusfunktionen bei der Gruppe A ergab folgende Stabilitätsreihenfolge (die Prozentangaben stehen für die richtig eingesetzten Endungen, Singular- und Pluralendungen sind in der Reihenfolge nicht getrennt abgebildet, dazu aber unten.):

Nominativ	Akkusativ	Genitiv	Präpositiv	Dativ	Instrumental
73%	67%	37%	35%	33%	29%

Tab. 2: Stabilitätsreihenfolge der Kasusfunktionen im Test mit den Herkunftssprechern (Gruppe A)

Auf eine ähnliche Verteilung der Kasus machten bereits Untersuchungen aus den achtziger Jahren zur *russkaja razgovornaja reč'* (zur russischen gesprochenen Sprache) und konkret zur (Un-)Häufigkeit der Kasusfunktionen in der russischen gesprochenen Sprache von Zemskaja u. a. (1983: 139) aufmerksam. Die (Un-)Häufigkeiten der einzelnen Kasus in der gesprochenen Sprache fallen in dieser Arbeit in ähnlicher Reihenfolge aus:

Nominativ	Akkusativ	Genitiv	Präpositiv	Instrumental	Dativ
32,5%	25,5%	22%	11%	5%	4,1%

Tab. 3: Reihenfolge in Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der einzelnen Kasus in der gesprochenen Sprache nach Zemskaja (1983: 139).

Erhebt man nun die (Un-)Häufigkeiten der einzelnen Kasusformen beim Substantiv aus dem *Nacional'nyj Korpus Russkogo Jazyka*, aus dem sog. *ustnyj korpus* (Korpus der gesprochenen Sprache), kommt man auf die folgende Stabilitätsreihenfolge:

Nominativ	Akkusativ	Genitiv	Präpositiv	Dativ	Instrumental
32%	29%	20%	9%	7%	4%

Tab. 4: Reihenfolge in Bezug auf die Häufigkeitsverteilung der einzelnen Kasus in der gesprochenen Sprache, erhoben aus dem russischen Nationalkorpus (Korpus der gesprochenen Sprache)

Das folgende Diagramm 4 soll die Entsprechung zwischen der Kasus-Stabilitätsreihenfolge in der Herkunftssprache Russisch und der (Un-)Häufigkeit der einzelnen Kasus im Korpus der gesprochenen Sprache veranschaulichen:

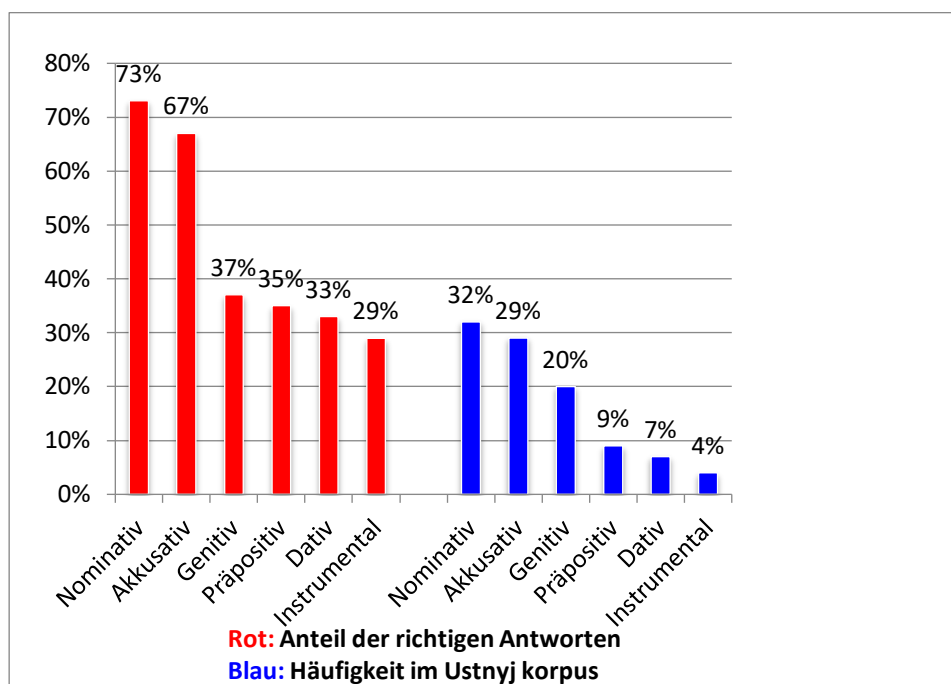


Diagramm 4: Prozentuale Verteilung der richtigen Antworten im Test und Verteilung der Häufigkeiten im Nacional'nyj Korpus Russkogo Jazyka (Ustnyj korpus) im Vergleich

Die erhobenen Daten sprechen deutlich dafür, dass die gesprochene Sprache als eine Art Basis für den unvollständigen Erwerb der Herkunftssprache angesehen werden kann. Anders gesagt: die in der gesprochenen Sprache unhäufigen Kasusfunktionen (Präpositiv, Dativ und Instrumental) werden auch von den Herkunftssprecher/-innen kaum beherrscht. Die Häufigkeit der

Kasusfunktion in der gesprochenen Sprache kann damit als Faktor angesehen werden, der die Stabilität der Kasus-Kategorie und im weiteren Sinne der Substantivmorphologie in der mündlich erworbenen Herkunftssprache maßgeblich beeinflusst.

Betrachtet man die funktionale (Un-)Häufigkeit der einzelnen Kasus in der Herkunftssprache im Zusammenhang mit den einzelnen Formen, die die Funktionen ausdrücken, ergibt sich ein klareres Bild der Stabilität der einzelnen Kasus. Denn je nach konkreter Form/Funktion bzw. Endung kann der prozentuale Anteil der richtigen Antwort stark schwanken (vgl. die Übersicht 1). Wenn wir z. B. den Nominativ betrachten, sehen wir, dass im Test die *o*-Endung (Nominativ, Singular) mit 94% richtig, und die *a*-Endung (Nominativ, Plural) nur mit 40% richtig angegeben wurde. So können wir Schwankungen feststellen, beim Nominativ zwischen 94 und 40%, beim Akkusativ zwischen 79 und 33%, Genitiv zwischen 54 und 19%, Dativ zwischen 53 und 19%, Präpositiv zwischen 50 und 17% und Instrumental zwischen 37 und 0%. Offensichtlich können wir nicht nur von der (In-)Stabilität einer Kasusfunktion, z. B. Funktion 'Akkusativ' ausgehen, sondern müssen bei der (In-)Stabilität in die Tiefe der einzelnen Formen/Funktionen gehen, denn die einzelnen Endungen innerhalb einer Funktion, z. B. Funktion 'Akkusativ' können in Bezug auf ihre (In-)Stabilität unterschiedliche Werte zeigen, vgl. relativ stabiler Akkusativ, Singular *Ø*-Endung (79%) und instabiler Akkusativ, Plural *ɤ*-Endung (33%).

Auch die beiden Numeri – Singular und Plural – wurden bei der Gruppe A in Bezug auf ihre (In-)Stabilität ausgewertet. Es stellte sich dabei heraus, dass die Singularformen besser erworben werden als die Pluralformen. Bei den Singularformen haben die Probanden zu 48% richtige und zu 52% falsche Endungen eingesetzt. Bei den Pluralformen waren es 36% richtige und 64% falsche Endungen. Folgendes Diagramm 5 veranschaulicht dies:

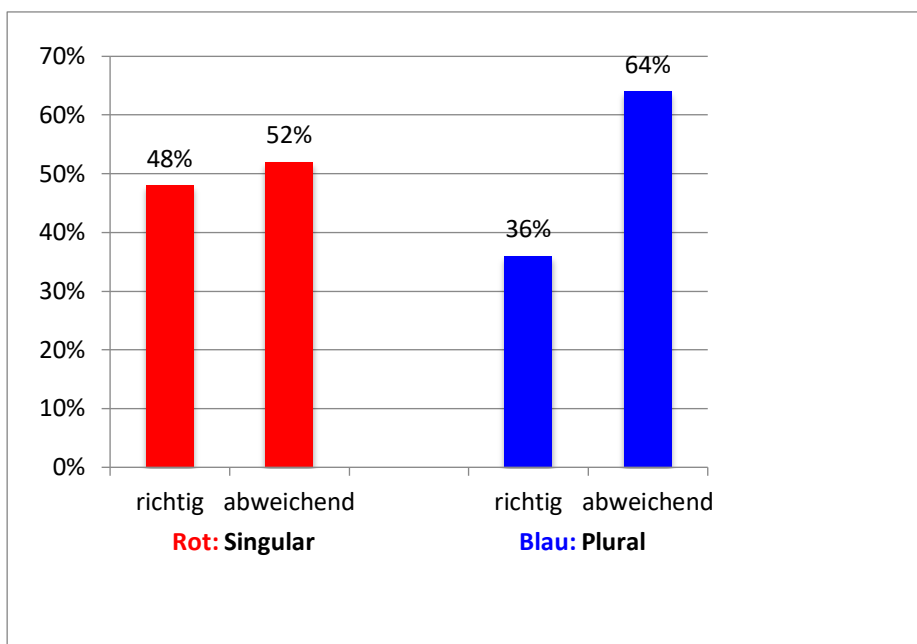


Diagramm 5: Der prozentuale Anteil der richtigen und der abweichenden Antworten im Singular (rot) und Plural (blau)

Dieses Ergebnis geht mit den Beobachtungen zur Länge/Schwere der Endung (vgl. Kap. 4.2) einher, denn die Pluralformen bestehen meist aus Zwei- oder Dreibuchstabenendungen, während im Singular nur der Instrumental eine Zweibuchstabenendung aufweist. Interessanterweise ändert sich die Stabilitätsskala der Kasusfunktionen, wenn man sie nach den beiden Numeri trennt, vgl. die Tabelle 5 für Singular- und die Tabelle 6 für Pluralwerte:

Nominativ	Akkusativ	Genitiv	Akkusativ = Genitiv	Dativ	Präpositiv	Instrumental
85%	71%	42%	40%	38%	34%	29%

Tab. 5: Stabilitätsreihenfolge der Kasusfunktionen im Test mit den Herkunftssprechern (Gruppe A) im Zusammenhang mit Numerus Singular

Dabei ist anzumerken, dass nur der Instrumental im Singular eine Zweibuchstabenendung hat, die anderen bestehen aus einem Buchstaben.

Im Plural sind die Endungen bis auf Nominativ und Akkusativ meist länger als ein Buchstabe und interessanterweise sticht der Genitiv mit seinem komplexen Plural-Paradigma hervor als der Kasus, der im Plural von Herkunftssprechern am schlechtesten erworben wird, vgl.:

Akkusativ	Nominativ	Präpositiv	Dativ	Instrumental	Genitiv
59%	55%	35%	29%	29%	28%

Tab. 6: Stabilitätsreihenfolge der Kasusfunktionen im Test mit den Herkunftssprechern (Gruppe A) im Zusammenhang mit Numerus Plural

In Bezug auf die Kategorie Genus ergibt sich keine Präferenz in der Beherrschung der einzelnen Genera bei den Herkunftssprechern der Gruppe A. Alle drei Genera werden ungefähr gleich beherrscht: Die femininen Formen werden zu 41% richtig und zu 59% falsch eingesetzt, die maskulinen zu 42% und zu 58% falsch und die neutralen Formen zu 43% richtig und zu 57% falsch. Das Genus des Substantivs spielt also für die Erfassung der (In-)Stabilität der Substantivmorphologie in der Herkunftssprache Russisch überhaupt keine Rolle.

Faktor: Häufigkeit des Wortes oder seine kognitive Privilegiertheit im Gebrauch

Als relevant für die Erfassung der (In-)Stabilität der Substantivmorphologie in der Herkunftssprache Russisch erweist sich der Faktor der (Un-)Häufigkeit des Wortes oder der kognitiven Privilegiertheit des Wortes im Gebrauch. Im Test wurden alle Numerus/Genus/Kasus-Funktionen nicht nur bei den endbetonten oder stammbetonten Lexemen überprüft, sondern auch sowohl bei häufigen als auch bei unhäufigen Lexemen. Die häufigen Lexeme erhielten im Test zu 52% richtige Endungen, während die unhäufigen zu 35% als richtig eingesetzt wurden, vgl. folgendes Diagramm 6:

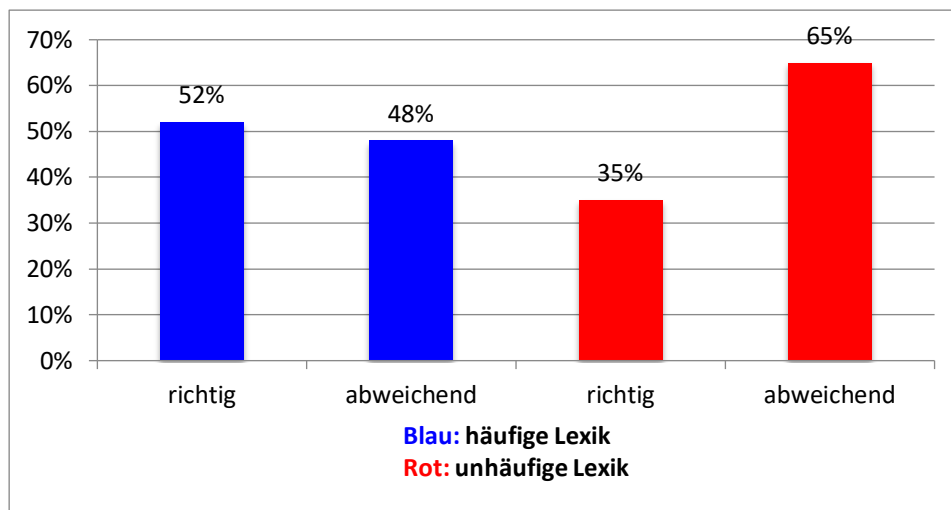


Diagramm 6: Prozentuale Verteilung richtiger und abweichender Antworten in Bezug auf (un-)häufige Lexik

Man kann also von der Tendenz ausgehen, dass die häufige Lexik in Bezug auf die Substantivmorphologie und vermutlich überhaupt besser erworben wird als die unhäufige und dass die (In-)Stabilität der Substantivmorphologie maßgeblich von der (Un-)Häufigkeit des Wortes abhängt.

Offensichtlich ändert sich dieses Verhältnis nach dem gesteuerten Russisch-Unterricht oder mit steigendem Migrationsalter. Denn bei der Gruppe B, d. h. bei den 'Herkunftssprechern mit einem Semester gesteuerten Unterricht, erweist sich die (Un-)Häufigkeit des Wortes als weniger relevant: die Formen von häufigen Lexemen wurden zu 84% und die von unhäufigen zu 73% richtig gebildet. Ebenfalls weniger relevant erweist sich die (Un-)Häufigkeit des Wortes bei der dritten Gruppe C, bei den 'Herkunftssprechern mit dem Migrationsalter von 9 bis 12 Jahre' und dem institutionell gesteuerten Russisch-Unterricht in der russischen Grundschule. Auch bei dieser Gruppe gehen die prozentualen Werte der richtig eingesetzten Endungen bei häufigen und bei unhäufigen Lexemen nicht so stark auseinander (88% und 78%), vgl. Diagramm 7:

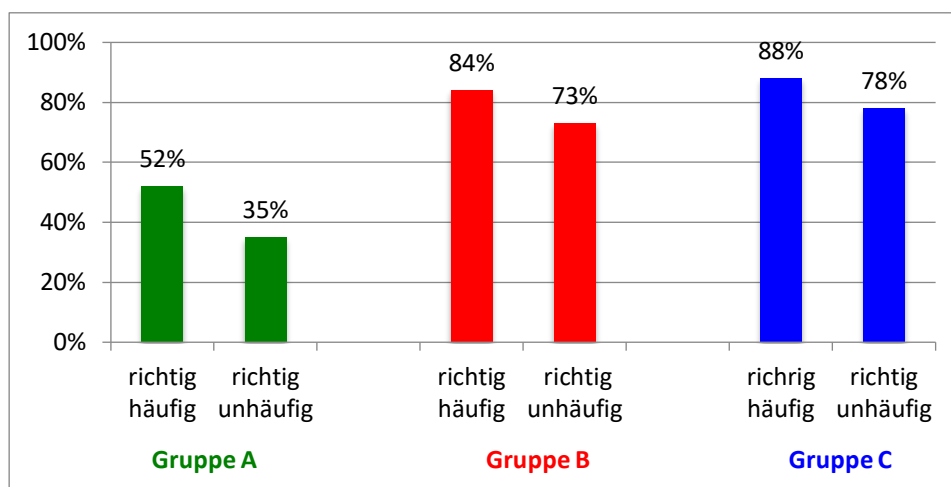


Diagramm 7: Verteilung der richtigen Antworten innerhalb der drei Probandengruppen in Bezug auf (Un-)Häufigkeit des Wortes

Die Häufigkeit oder kognitive Privilegiertheit eines Wortes im Gebrauch spielt also bei dem unvollständigen natürlichen und rein mündlichen Spracherwerb der Herkunftssprache Russisch insofern eine Rolle, als am Anfang des Erwerbs primär die häufige Lexik mit ihrer Morphologie erworben wird. Ihre Relevanz schwindet jedoch mit dem Besuch des institutionell gesteuerten Unterrichts im Erwachsenenalter oder in der Grundschule des Herkunftslandes.

4.5. Lexikalisch-stilistischer Erfassungsfaktor

Faktor: Funktionale Zugehörigkeit des Lexems zur geschriebenen Sprache

Ähnliche Werte ergeben sich aus der Einteilung in 'tendenziell konzeptionell-schriftliche Lexeme' vs. 'nicht oder nicht eindeutige Lexik' (vgl. Kap. 3). Die konzeptionell-schriftlichen Lexeme schnitten bei der Gruppe A zu 32% richtig ab und zu 68 % falsch. Auch dieser Faktor, die Zugehörigkeit zur Schriftsprache, könnte bei der Frage nach der (In-)Stabilität der Substantivmorphologie in der Herkunftssprache Russisch eine große Rolle spielen, vgl. Diagramm 8:

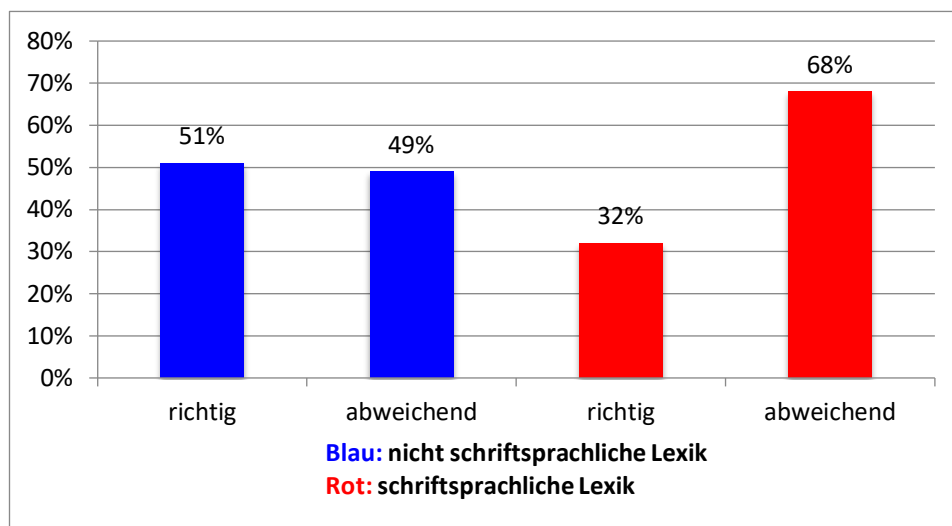


Diagramm 8: Prozentuale Verteilung richtiger und abweichender Antworten in Bezug auf die Zugehörigkeit zur Schriftsprache

5. Ergebnisse in zusammengefasster Form

Es wurde im vorliegenden Aufsatz ein Vorschlag gemacht, wie man die (In-)Stabilität der morphologischen Kategorien in der Herkunftssprache im Sinne einer integralen Beschreibung erfassen kann. Dabei konnte gezeigt werden, dass die (In-)Stabilität einer Kategorie ein mehrdimensionales Konstrukt ist, auf das mehrere Faktoren einwirken. Allem Anschein nach können die die (In-)Stabilität erfassenden Faktoren sowohl kategoriespezifisch sein, z. B. Faktor 'Länge/Schwere der Endung' als auch vermutlich kategorieübergreifend wirken, wie z. B. 'Häufigkeit des Wortes'. Untersucht wurde die (In-)Stabilität der Substantivmorphologie in der Herkunftssprache Russisch und zwar vor allem bei der Gruppe der Herkunftssprechern, die vor dem gesteuerten Unterricht noch nicht beeinflusst wurden und deren Herkunftssprache sich noch im natürlichen, im rein mündlich erworbenen Modus befindet.

Als relevant für die Erfassung der (In-)Stabilität der Substantivmorphologie erwiesen sich längst nicht alle vor der Untersuchung festgelegten Faktoren. Die folgende Tabelle 7 listet die relevanten und die irrelevanten Faktoren auf:

relevante Erfassungsfaktoren	irrelevante Erfassungsfaktoren
<ul style="list-style-type: none"> – Länge/Schwere der Endung und Zugehörigkeit zu einem bestimmten Numerus – Endung mit jotierten Graphemen – Häufigkeit der einzelnen Formen/Funktionen in der gesprochenen Sprache – Häufigkeit des Wortes oder seine kognitive Privilegiertheit im Gebrauch – Funktionale Zugehörigkeit des Lexems zur konzeptionell-schriftlichen (Bildungs-)Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> – Polyfunktionalität der Endung – Betonung der Endung und Fähigkeit zur Reduktion – Zugehörigkeit eines Lexems zu einem bestimmten Genus

Tab. 7: Für die Substantivmorphologie relevante und irrelevante Erfassungsfaktoren der (In-)Stabilität

Als relevant erwiesen sich die Länge/Schwere der Form und die Jotierung der Endung, die Häufigkeit der Kasusform oder der Kasusfunktion in der gesprochenen Sprache und die Häufigkeit des Lexems überhaupt, sowie seine Zugehörigkeit zur Bildungssprache im Sinne der konzeptionellen Schriftlichkeit. Als irrelevant erwiesen sich die Betonung und die Polyfunktionalität der Formen, sowie die Zugehörigkeit des Wortes zu einem bestimmten Genus. Die (In-)Stabilität einer Kategorie hängt mit anderen Worten nicht allein von der Beherrschung einer Endung ab. Eine und dieselbe Endung kann bei einem häufigen Lexem problemlos eingesetzt werden, bei einem weniger häufigen, tendenziell schriftsprachlichen Lexem jedoch nicht mehr. Infolgedessen können wir die (In-)Stabilität einer Kategorie in der Herkunftssprache in der Weise eines beweglichen Phänomens auffassen: sie schwankt je nach Faktor zwischen mehr oder weniger stabil.

Es stellt sich nun die Frage, in wie weit der integrale Erfassungsansatz auf die anderen grammatischen Kategorien in der Herkunftssprache übertragen werden könnte. Dies muss in einer weiteren Studie bei weiteren morphologischen Kategorien (z. B. Aspekt, Tempus usw.) überprüft werden, in der für jede morphologische Kategorie je eigene sowohl kategoriespezifische als auch kategorieübergreifende Erfassungsfaktoren berücksichtigt werden. Abgerundet wird die vorliegende Arbeit mit didaktischen, auf den herkunftssprachlichen Unterricht bezogenen Überlegungen.

6. Didaktische Anwendung der Ergebnisse

Heutzutage kann man im universitären Russisch-Unterricht mindestens vier verschiedene Lernergruppen unterscheiden und daraus entsprechende Unterrichtstypen ableiten: Russisch als Fremdsprache, Russisch als Herkunftssprache, Russisch als zweite slavische Sprache und Russisch als Muttersprache. Jede der Gruppen bringt im Hinblick auf das Erlernen der russischen Sprache ihre eigenen Besonderheiten und zum Teil sogar bereits erworbene sprachliche Bereiche mit, sie weisen jeweils eigene Bedarfsbereiche auf und erfordern von der Fachdidaktik

Russisch einen differenzierten Umgang sowohl mit der Gestaltung der didaktischen Fachbücher als auch mit der Entwicklung spezieller, auf jede Gruppe zugeschnittener Curricula und Unterrichtsmaterialien.

Eine in der Didaktik des Russischen aktuell diskutierte Frage ist die nach der Rolle der Grammatikvermittlung im herkunftssprachlichen Russischunterricht (Bergmann 2015, Bergmann 2016). Bekanntlich konzentriert sich der fremdsprachliche Unterricht primär auf den Erwerb der kommunikativen Kompetenzen, explizite Grammatikvermittlung spielt dabei eher eine marginale Rolle. Bezogen auf das bewusst oder unbewusst erworbene grammatische Wissen der Kasusmorphologie und auf verschiedene Lernergruppen könnte man das morphologische Wissen über die Wortart Substantiv im Sinne einer Tendenz folgendermaßen beschreiben.

Die meisten Fremdsprachenlerner verfügen in der Folge eines expliziten gesteuerten Unterrichts nach einer gewissen Lerndauer und Lernintensität über bewusstes Grammatikwissen. Sie sind prinzipiell in der Lage, bei jedem unbekannten Lexem eine der Norm entsprechende Substantivendung zu verwenden, sobald sie Genus und Numerus des betreffenden Lexems identifiziert haben. Darüber hinaus können sie die einzelnen Endungen aufzählen, ohne dabei ein Lexem zu Hilfe zu haben, und sie sind ebenfalls in der Lage, ohne weiteres den Kasus bei einem beliebigen Lexem im Text zu bestimmen. Die meisten Muttersprachler verfügen dagegen – wenn sie keine philologische Ausbildung absolviert haben – über kein explizites grammatisches Wissen und können weder im Text den Kasus bestimmen, noch eine Kasusendung ohne eine Lexemhilfe nennen. Trotzdem sind sie meist in der Lage, die normative Endung zu setzen, denn sie kennen meist alle Lexeme sowie ihre morphosyntaktischen Verwendungskonstruktionen.

Was jedoch die meisten Herkunftssprecher betrifft, die keinen institutionell gesteuerten Unterricht erhalten haben, so haben sie genauso tendenziell unbewusste Kenntnisse der Grammatik und sind mit der Lernergruppe Muttersprachler in dieser Hinsicht vergleichbar. Allerdings fehlt Ihnen die Fähigkeit, bei unbekannten, unhäufigen und bildungssprachlichen Lexemen die der Norm entsprechende Endung zu setzen, denn diese Lexeme und ihre Verwendungskonstruktionen sind Ihnen nicht bekannt. Ihnen fehlen bewusste Grammatikkenntnisse, explizite Kenntnisse der Endungsmorpheme.

Fremdsprachenlerner	Herkunftssprecher	Muttersprachler
Meist bewusste Kenntnisse der Grammatik (vgl. Hartenstein 2015: 191)	Unbewusste Kenntnisse der Grammatik	Unbewusste Kenntnisse der Grammatik (vgl. Hartenstein 2015: 191)
Fähigkeit, bei unbekannten Lexemen die der Norm entsprechende Endung einzusetzen	Keine Fähigkeit, bei unbekannten Lexemen die der Norm entsprechende Endung einzusetzen	Fähigkeit, bei Lexemen die der Norm entsprechende Endung einzusetzen, denn die Lexeme sind meist bekannt

Tab. 8: Grammatikkenntnisse und die Fähigkeit, bei unbekannten Wörtern die richtige Endung einzusetzen bei drei Lernergruppen

Aus der vorliegenden Untersuchung folgt, dass die Vollständigkeit des Morphologieerwerbs beim Substantiv mit dem Migrationsalter zusammenhängen könnte. Denn die Probanden, die

nach dem 9. Lebensjahr emigriert sind, die sog. Spätmehrsprachigen, beherrschen die Substantivmorphologie offensichtlich so gut, dass ein expliziter Morphologieunterricht für diese Gruppe weniger sinnvoll erscheint. Dagegen sollte für die frühmehrsprachigen Personen, die keinen gesteuerten Unterricht erhalten haben und deren Herkunftssprache in rein mündlichem Modus erworben ist, eine explizite Morphologievermittlung durchaus vorgesehen werden. Denn für diese Gruppe spielen die Bewusstmachung der Substantivmorphologie und überhaupt ein bewusstmachender, kognitiver Unterrichtsansatz eine wesentliche Rolle.

In der konkreten Realisierung können verschiedene Übungen entwickelt werden, die auf das Bestimmen der Morphemik, Segmentierung der Morphemik und Erkennen derselben Morphemik zielen. Sinnvoll erscheinen darüber hinaus Übungen zur graphischen Realisierung der Endungen nach weichen Konsonanten und Übungen mit unhäufiger und bildungssprachlicher Lexik, und vor allem auch Übungen zum Erwerb von Pluralformen der drei letzten Kasus – Dativ, Instrumental und Präpositiv –, die am wenigsten vollständig erworben sind.

Literatur

- Anstatt, Tanja (2011): Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen. *Wiener Slawistischer Almanach* 67: 7-31.
- Bergmann, Anka (2015): Fokus auf Sprache im Russischunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch* 5/2015: 9-11.
- Bergmann, Anka (2016): Lernervoraussetzungen und Differenzierungsansätze im Russischunterricht: Einige Überlegungen für einen lernerorientierten schulischen Russischunterricht. In: Bergmann, A. (Hg.): *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht*: 43-70.
- Bermel, Neil/Kagan, Olga (2000): The Maintenance of Written Russian in Heritage Speakers. In: Kagan, O./Rifkin, B. (Hg.): *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*. Bloomington, Indiana: 405-437.
- Brüggemann, Natalia (2016): Herkunftssprache Russisch. Unvollständige Grammatik als Folge mündlichen Spracherwerbs. In: Bazhutkina, A./Sonnenhauser, B. (Hg.): *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XXII. JungslavistInnen-Treffen in München*: 37-58.
- Brüggemann, Natalia (2018): Arbeit mit SchreibanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht. In: Bergmann, A./Caspers, O./Stadler, W. (Hg.): *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.-14.09.2016)*. Innsbruck: 177-192.
- Dimmendaal, Gerrit (1992): Reduction in Kore reconsidered. In: Brenzinger, M. (Hg.): *Language Death. Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa*. Berlin: 117-135.
- Eisenberg, Peter (2013): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Band 1: *Das Wort*. Stuttgart.
- Ljaševskaja, O. N./Šarov, S. A. *Novyj častotnyj slovar' russkoj leksiki*. Elektronnaja versija. <http://dict.ruslang.ru/freq.php>.

- Polinsky, Maria (1997): American Russian: Language Loss Meets Language Acquisition. In: Browne, W. et al. (Hg.): *Annual Workshop on Formal Approaches to Slavic Linguistics. The Cornell Meeting 1995*. Ann Arbor: 370-406.
- Zemskaja, Elena (Hg.) (1983): *Russkaja razgovornaja reč'.* *Fonetika. Morfologija. Leksika.* Žest. Moskva.

Держать, читать oder говорить доклад?! – Kollokationen und andere lexikalische Einheiten in der Sprachausbildung russischer Herkunftssprecher

Katrin Bente Karl

Slavic Language Education

Ausgabe: 1/2021

DOI: <https://doi.org/10.18452/23202>

Herausgegeben an der
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Slawistik und Hungarologie

ISSN: 2748-5226

Abstract:

Der Beitrag befasst sich mit Veränderungen im Bereich der Lexik bei Russisch-Herkunftssprechern, die sich aus russisch-deutschen Sprachkontaktsituationen ergeben. Es wird ein Klassifikationsschema für lexikalische Veränderungen mit einem Schwerpunkt auf nicht materiellen lexikalischen Transfers vorgeschlagen und auf Befunde aus verschiedenen Bereichen der Sprachproduktion und Sprachbewertung von russisch-deutschen Bilingualen angewendet. Dabei wird sowohl die Relevanz des Themas als auch seine Wahrnehmung in der zweisprachigen Kommunikation aufgezeigt. Abschließend werden didaktische Fragen diskutiert, insbesondere die Relevanz dieser Erkenntnisse für die Ausbildung in der bilingualen Sprachkommunikation.

Keywords:

Herkunftssprache Russisch, Sprachkontakt, Lexikalischer Transfer, Kollokationen

Zitieren des Artikels:

Karl, Katrin Bente (2021): *Держать, читать oder говорить доклад?! – Kollokationen und andere lexikalische Einheiten in der Sprachausbildung russischer Herkunftssprecher*, Slavic Language Education 1/2021, S. 70-88, DOI: <https://doi.org/10.18452/23195>

Держать, читать oder говорить доклад?! – Kollokationen und andere lexikalische Einheiten in der Sprachausbildung russischer Herkunftssprecher

Katrin Bente Karl

This paper addresses changes on the area of lexis resulting from Russian-German language contact situations. After providing definitions of the main terms used, it proposes a classification scheme of lexical changes with a focus on so-called non material lexical transfers. This classification scheme is then applied to results obtained from a range of areas of language production and language evaluation of Russian-German bilinguals. Hereby, both the relevance of this topic as well as its perception in bilingual communication are shown. Finally, didactical questions are addressed, specifically how relevant these findings are for education in bilingual language communication.

Einleitung

Zahlreiche Untersuchungen zeigen, welche wichtige Rolle die Lexik in der Erforschung mehrsprachiger Kontexte einnimmt. Sie gilt typischerweise als der Bereich, der am schnellsten und stärksten den Einflüssen einer kontaktierenden Sprache ausgesetzt ist und entsprechende Kontaktveränderungen zeigt (vgl. z. B. die borrowing scale von Thomason/Kaufman 1988: 74). Phänomene wie Entlehnung, Code-Switching oder Code-Mixing (in diversen Begriffsumfängen und terminologischer Vielfalt, für einen Überblick vgl. u. a. Riehl 2004: 19ff.) werden aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und für verschiedene Kontaktsprachen ausgewertet. Unter all den variierenden Charakteristika dieser Forschung eint jedoch die meisten der Umstände, dass sie sich auf einen Teilbereich der Lexik konzentrieren – auf jenen der (äußeren) Form, der Materie. Veränderungen in diesem Bereich sind an der Oberfläche zu erkennen und fallen – auch einem Außenstehenden – quasi ins Ohr: Wer hat sich nicht schon über das plötzliche Auftreten bekannter Wörter im sonst fremdsprachlichen Strom der Kommunikation Mehrsprachiger gewundert? So auffällig und häufig wie es ist, wird es zugleich in Forschung und Öffentlichkeit kontrovers diskutiert: positive und negative Folgen (so z. B. die in der öffentlichen Diskussion anzutreffende Angst vor (doppelter) Halbsprachigkeit dem der wissenschaftliche Hinweis auf erweiterte Diskursstrategien durch Code-Switching gegenübersteht (vgl. z.B. Anstatt/Dieser 2007), Grad der Un/Bewusstheit des Einsatzes, (kommunikative) Funktionen und dergleichen mehr werden in verschiedenen Settings dargestellt (vgl. u. a. Riehl 2004: 23ff.), in Studien aufgegriffen (für das Russische vgl. z. B. Goldbach 2005) und z. T. in der Öffentlichkeit polemisch diskutiert. Auch wenn es schon eine Fülle an Untersuchungen in diesem Bereich gibt (für das Russische in Deutschland vgl. u. a. die Artikel von Warditz (2017), Anstatt

(2017) und Gagarina (2017) im Handbuch des Russischen in Deutschland), werden sicher weitere Studien und Diskussionen in diesem Bereich folgen.

Neben diesen materiellen Aspekten liegt jedoch ein weiterer großer Forschungsbereich im Verborgenen: jener Bereich, der von Betz (u. a. 1949) als inneres Lehnsgut bezeichnet wurde und eben gerade nicht über die äußere Form direkt erkennbar ist. Diese Sprachkontaktphänomene sind also an der Oberfläche nicht direkt wahrnehmbar und müssen daher erst durch Analysen offengelegt werden. Entsprechend entzieht sich dieser Bereich der allgemeinen Wahrnehmung in viel größerem Maße und wird aus diesem Grund weder in der Öffentlichkeit noch in der Forschung breit diskutiert. Dass er aber dennoch eine große Relevanz hat, zeigen – wenn auch (noch) nicht so zahlreiche, so doch existente – Studien zu unterschiedlichen Sprachen und sprachlichen Ebenen (vgl. z. B. zur grammatischen Ebene Heine/Kuteva (2005) oder zur lexikalischen z. B. die Artikel von Backus u. a. (2010) und Backus/Dorleijn (2009); für einen umfassenderen Forschungsüberblick vgl. Karl (2012a).

Diesem Bereich der inneren Übertragungen soll sich der vorliegende Beitrag widmen, in dem mehrere Ziele verfolgt werden: Zum einen soll nach der Klärung wichtiger Termini ein Einblick in ein mögliches Klassifikationsschema dieser Erscheinungen auf der lexikalischen Ebene erfolgen, welches im Anschluss mit Ergebnissen aus unterschiedlichen Bereichen der Sprachproduktion und der Sprachevaluation russisch-deutscher Bilingualer verknüpft wird. Dies soll einen Eindruck von der Relevanz des Themas und der Wahrnehmung dieser Phänomene in der bilingualen Kommunikation vermitteln. Zuletzt soll der Bogen zu didaktischen Fragen geschlagen werden. Hier steht die Frage im Fokus, welche Rolle der Thematisierung entsprechender lexikalischer Modifikationen in der Sprachausbildung Bilingualer zukommen sollte.

Terminologisches

Wie bereits in der Einleitung skizziert, liegt eines der großen Probleme der Mehrsprachigkeitsforschung in ihrer Terminologievielfalt, die sich u.a. in der Begriffsbestimmung von bilingual/zweisprachig bzw. mehrsprachig, in der Diskussion zu sensiblen Zeitfenstern beim Erwerb von Zweitsprachen oder auch in der Behandlung von konkreten Sprachkontaktphänomenen zeigt. Ziel dieses Beitrags ist es nicht, eine terminologische Diskussion zu führen – hierfür verweise ich auf entsprechende Ausführungen in unterschiedlichen Handbüchern (so z. B. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, herausgegeben von T. K. Bhatia/W. C. Ritchie (2014) oder auch *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*, herausgegeben von B. E. Bullock/A. J. Toribio (2009) oder auch Einführungen (z. B. Müller et al. (2011) oder Riehl (2004) und andere Monographien auf diesem Gebiet (z. B. Dissertationen, wie Karl (2012a). Vielmehr sollen an dieser Stelle die für die Argumentation notwendigen Begriffe definiert werden.

Notwendige Definitionen – Grundlagen

Als bilingual/zweisprachig soll gelten, wer (in Anlehnung an Weinreich (1953/1977: 1), modifiziert nach Anstatt (2008: 3) im Alltag abwechselnd zwei Sprachen verwendet. Diese Definition verzichtet dabei bewusst auf die Frage nach dem Grad der Sprachbeherrschung und fokussiert auf eine empirisch leicht verifizierbare Operationalisierung. Dieser Sprecher verfügt damit über mindestens eine L1 (Erstsprache) und entweder eine zweite L1 oder eine L2 (Zweitsprache). Als Folge des daraus resultierenden Kontakts zweier (oder auch mehrerer) Sprachen treten sprachliche Veränderungen auf, die hier im Allgemeinen als Modifikationen benannt werden sollen. Diese betreffen Abweichungen von der standardsprachlichen Norm der jeweiligen Sprache, sind aber nicht zwangsläufig auf Einflüsse der spezifischen zweiten involvierten Sprache zurückzuführen, sondern können auch Ergebnis der Sprachkontaktsituation an sich sein. Veränderungen, die auf den Einfluss einer Sprache direkt zurückzuführen sind, werden, Clyne (1975: 16) folgend, als Transfer bezeichnet. Dabei können beide Sprachen als sog. Quell- bzw. Geber- resp. Ziel- bzw. Nehmersprache fungieren. In der vorliegenden Arbeit sind die kontaktierenden Sprachen Russisch und Deutsch, wobei in allen Fällen der untersuchten Bilingualen Russisch die oder eine L1 darstellt (Deutsch kann dabei entweder L2 oder aber 2. L1 sein). Der Fokus der Untersuchungsrichtung liegt auf der Frage, welche Modifikationen auf lexikalischer Ebene die L1 Russisch unter Sprachkontaktbedingungen mit dem Deutschen in Deutschland aufweist.

Modifikationen der lexikalischen Ebene

Betrachtet man die Modifikationen, die auf der lexikalischen Ebene auftreten können, so lassen sich hier überblicksartig vier verschiedene, sich z. T. jedoch überlappende, Phänomene aufzählen, die in erster Annäherung als Code-Switching, materielle (nach Betz äußere) Entlehnung (bezogen auf stabile Kontaktprodukte, die im Lexikon der Sprache verankert sind) bzw. materieller Transfer (bezogen auf aktuelle Kontaktprodukte, die sprecherindividuell auftreten), nicht materielle (innere) Entlehnung/Transfer und Übergeneralisierung bezeichnet werden können.

Wie bereits angedeutet, existieren viele, auch aktuelle Studien, zum Code-Switching, die sich in unterschiedlichem Ausmaß mit terminologischen Fragen, funktionellen Gesichtspunkten (Bewusstseitsgrad und kommunikativer Sinn des Einsatzes) und formalen Spezifika dieses Phänomens auseinandersetzen. Als gut operationalisierbare Definition sei auf Lehmann (2013: 92) verwiesen, der von Code-Switching spricht, wenn mindestens zwei Wortformen in der einen Sprache in einem sonst anderssprachigen Gespräch aufeinanderfolgen. Dieser Wechsel der Sprachen innerhalb eines Gesprächs ist eine Besonderheit, die unter aktuellen Kontaktbedingungen zwischen bilingualen Sprechern auftritt und daher häufig als eine der herausragenden Spezifika bilingualer Rede per se bzw. auch als kommunikativer Zugewinn von Bilingualen angesehen wird (vgl. z. B. Anstatt/Dieser (2007: 142)). Unbestritten ist dies ein weites Forschungsfeld, aus dem sich vielfältige interessante Fragestellungen herleiten lassen, deren Bearbeitung einen großen Erkenntnisgewinn in unterschiedlichen Gebieten liefern kann. Dennoch

soll dieser Bereich in der weiteren Ausführung keine Rolle spielen. Zum einen, da es bereits zum russisch-deutschen Code-Switching eine Vielzahl an Untersuchungen gibt (vgl. u. a. Goldbach (2005) oder Rethage (2012) und zum anderen, da das Code-Switching eben eine Besonderheit der Kommunikation von Bilingualen unter sich ist – d. h. es taucht im sog. bilingualen Modus auf. Überträgt man dies jedoch auf die hier relevante Situation der Sprachausbildung, so kann man davon ausgehen, dass in diesem Kontext zumindest die Bemühung um die Einhaltung eines monolingualen Modus (nämlich hier des russischen) im Vordergrund steht und somit die Relevanz von Code-Switching im Russischunterricht fraglich erscheint. Dies bedeutet nicht, dass auf dieses Phänomen nicht in der Ausbildung hingewiesen werden sollte, dennoch ist aus meiner Sicht eine breite Thematisierung nicht zwingend notwendig, da wohl kaum ein angehender Russischlehrer auf die Idee käme, Code-Switching als Strategie im Russischunterricht anzuwenden, ebenso wenig, wie mit monolingualen Sprechern diese Gesprächstaktik gewählt wird. Es sei darauf hingewiesen, dass diese Ausführungen ein gewisses Maß an sprachlicher Bewusstheit beim Einsatz von Code-Switching voraussetzen und damit nicht mit dem Begriff des Code-Mixing gleichzusetzen ist, bei dem von einem unkontrollierten Wechsel der Sprachen ausgegangen wird. Sollte dies bei einem russischen Herkunftssprecher im Sprachunterricht der Fall sein, stehen vor ihm grundlegende Aufgaben, die nicht mit der Thematisierung von Code-Switching alleine gelöst werden können.

Der zweite Bereich betrifft jenen des materiellen Worttransfers. Dieser liegt vor, wenn einzelne Wortformen als Form-Funktionskomplex von der einen Sprache in die anderssprachige Rede übernommen werden, wie es in den Beispielen (1) – (4) (soweit nicht anders markiert, stammen die Beispiele aus Karl (2012a) zu sehen ist:

- (1) *Посмотри в твоих Scheinach* ‚Schau in deinen Scheinen nach‘ (Goldbach 2005: 42)
- (2) *Он на Vorlesung заснул* ‚Er ist in der Vorlesung eingeschlafen‘ (ebd.)
- (3) *Übrigens, я тебе говорила, что А. мои дудена отдал?* ‚Übrigens, habe ich dir gesagt, dass A. meine Duden weggegeben hat?‘ (Fischer 2007)
- (4) *Пятьдесят процентов можете sparen* ‚Fünfzig Prozent können Sie sparen‘ (Goldbach 2005: 43)

Auch zu diesem Aspekt liegen bereits viele Studien zu den Ausprägungen im deutsch-russischen Sprachkontakt vor (vgl. u. a. Goldbach (2005), den Überblick bei Brehmer (2008), Fischer (2009) oder Rethage (2012). Diese nehmen unterschiedliche Fragestellungen in den Fokus. So interessiert z. B. die Frage nach den Verteilungen von Worttransfers auf Wortarten, wobei sich gezeigt hat, dass auf Substantive mit weitem Abstand die meisten Transfers entfallen, wie es in (1) und (2) der Fall ist. Dem folgen auf dem zweiten Platz Partikel und Interjektionen, s. (3) (vgl. hierzu z. B. Fischer (2009) oder für den spiegelbildlichen Fall Blankenhorn (2003), auf dem dritten stehen Verben s. (4), Adjektive und Adverbien treten grundsätzlich sehr selten als Worttransfer auf. Daneben wird ebenso die Art der morphologischen Integration von Transfers untersucht. Für die obigen Beispiele gilt dabei, dass (1) morphologisch integriert ist, während (2) und (4) nicht integriert sind, bei (3) ist diese Frage nicht zu entscheiden, da Partikel

über keine Flexion verfügen und somit nicht integriert werden können (ebenso wie Adverbien). Besonders Goldbach (2005) geht auch auf die thematische Ausrichtung von Worttransfers (vorrangig aus dem Alltag kommend, der sich durch die Kontaktsituation häufig verändert hat) sowie auf den Grad der Bewusstheit des Einsatzes ein. Auch dieser Bereich ist ein interessantes Forschungsfeld, das jedoch nicht im weiteren Verlauf dieses Beitrags eine Rolle spielen wird. Worttransfers sind ein so häufiges Phänomen bilingualer Rede, dass es kaum einen Sprecher gibt, dem dieses nicht bewusst ist. Zwar mag das konkrete Vorkommen eines Transfers unbewusst geschehen, dennoch wird wohl einem sprachlich wachsamem Sprecher die Tatsache *per se*, dass es (auch bei ihm) zu solchen Transfers kommt, im Bewusstsein verankert sein. Viele Sprecher bemühen sich sogar von sich aus sehr bewusst um eine Vermeidung solcher Übernahmen. Aus diesen Gründen sehe ich keine zwingende Notwendigkeit für eine systematische Aufnahme in ein Sprachcurriculum für Herkunftssprecher – was auch hier nicht bedeutet, dass ein Hinweis auf die Frequenz des Phänomens in der bilingualen Rede nicht dennoch interessant und bereichernd sein kann.

Mit der Bezeichnung der Übergeneralisierung (für eine detaillierte Diskussion zu diesem und den hier folgenden Begriffen vgl. Karl (2012a: 87f.)) wird ein Bereich an Modifikationen angesprochen, der sich in einer grundlegenden Komponente von den bisherigen unterscheidet: Er ist, ebenso wie der nicht materielle Transfer, nicht an der äußeren Form, an seiner Materie, als fremdsprachliche Übernahme oder Einbettung zu erkennen. Vielmehr versteckt er sich hinter eigensprachlichen Formen, trägt aber dennoch anderssprachliche Strukturen bzw. Häufigkeiten in sich, die als Folge der Sprachkontaktsituation anzusehen sind. Unter Übergeneralisierung sollen solche Fälle verstanden werden, in denen sprachliche Strukturen über das Normalmaß (verglichen mit der standardsprachlichen Norm) ausgedehnt werden. Dabei werden auf der einen Seite die Phänomene der Überproduktion darunter subsummiert und auf der anderen solche der Simplifizierung (vgl. ausführlich dazu Karl (2012a: 87ff.)). Im Fall der Überproduktion sind die entsprechenden Strukturen grundsätzlich im System beider Sprachen angelegt und somit im Zweifelsfall auch in normativen Werken aufzufinden, sie unterscheiden sich jedoch (z.T. stark) in der Frage der Auftretenshäufigkeit in der *parole*. Ist also ein frequentes Muster in Sprache A und ein angelegtes, aber seltenes Muster in Sprache B festzuhalten, so wird unter Sprachkontaktbedingungen die Frequenz des Musters aus A in B übertragen. Als Beispiel sei hier die Verwendung von russ. *navza* angeführt. Dieses trägt die als übertragen gekennzeichnete (2.) Bedeutung ‚eine Unterbrechung in jeglicher Form von Handlungen‘ (vgl. Ožegov 2001: 496), wird jedoch im Standardrussischen in dieser Bedeutung extrem selten verwendet. Dies belegt ein Abgleich im Häufigkeitswörterbuch von Lenngren (1993) und Suche im russischen Nationalkorpus, mit Vergleich zu den frequenter verwendeten Lexemen *пере́ыв* und *перемена* mit entsprechender Bedeutung. Das homophone dt. *Pause* hingegen ist äußerst frequent (auch hier basierend auf einer korpuslinguistischen Suche, vgl. Karl 2012a: 156f.) und stellt Synonyme in den Hintergrund. Diese Frequenz des Deutschen wird in bilingualen Kontexten auf das Russische übertragen, was in dem konkreten Fall zu einer Bevorzugung von

nayza führt (auch dies ist ebd. korpuslinguistisch belegt). Dass bestimmte Strukturen dazu neigen, ihre Frequenzmuster zu übertragen, wurde bereits in der Forschungsliteratur festgehalten (vgl. auch hierzu die Verweise ebd.). Häufig wird dies als *overproduction*, *overuse*, *overgeneralization*, *overmarking* oder auch *frequential copying* (vgl. ebd., entsprechende deutsche Äquivalente finden sich ebenso) bezeichnet. Diese Übertragung findet auf allen sprachlichen Ebenen statt und nimmt quantitativ einen großen Raum ein: Heine/Kuteva (2005: 75) meinen gar, dass solche Transfers auf der grammatischen Ebene den größten Anteil ausmachen, und vermuten, dass dies auf andere Sprachebenen übertragen werden könne, obwohl es bislang kaum konkrete Einzelstudien dazu gebe. Auf der Basis meiner eigenen Studien (vgl. Karl 2012a) kann ich diese Annahme für die lexikalische Ebene nur bestätigen, allerdings stellt sich hier das grundlegende empirische Problem der Vergleichsgrundlage: Eindeutige Aussagen über Frequenzmuster sind in den seltensten Fällen aus normativen Werken zu ziehen – das *tertium comparationis* muss also erst formuliert werden und mit Hilfe von korpuslinguistischen Studien nachgewiesen werden (wie es ebd. S. 153ff. ausgeführt wird). Dies erschwert eine entsprechende Didaktisierung dieses Phänomens – dennoch ist eine Sensibilisierung für Phänomene der Übergeneralisierung und der Simplifizierung m.E. in der Sprachausbildung wichtig. Ähnliches gilt für die Simplifizierung, in deren Fall ein – im Vergleich zu beiden Sprachen – unmarkierter Ausdruck für einen eigentlich komplexeren gewählt wird. Dieses Phänomen ist auch aus der Forschung zum Spracherwerbsprozess gut bekannt (und wird dort meist als Übergeneralisierung bezeichnet, vgl. z. B. die Verwendung von *Hund* für jegliche Art von Tier mit vier Beinen) und kann als universale Strategie genannt werden, deren Einsatz nicht zu Normverstößen, sondern eben zu Vereinfachungen eigentlich komplexerer Strukturen führt (bei gleichzeitigem Erhalt der relevanten Information). Damit ist dies nicht bloß ein Phänomen des Sprachkontakts, es tritt jedoch, bedingt durch die permanente Auseinandersetzung mit zwei Sprachen und damit einem kognitiven Mehraufwand, unter diesen Bedingungen gehäuft auf.

Nicht materieller lexikalischer Transfer – Einblick in eine Klassifikationsmöglichkeit

Unter der noch übrig gebliebenen Kategorie des nicht materiellen lexikalischen Transfers wird die „Übertragung eines sprachlichen Modells aus Sprache A mit Hilfe von sprachlichen Einheiten aus Sprache B“ (Karl 2012a: 92) verstanden. Ebenso wie bei der Übergeneralisierung gibt somit nicht die äußere Form direkten Aufschluss über den erfolgten Transfer, er verbirgt sich hinter indigenen Morphemen und ist erst bei Offenlegung der jeweiligen betroffenen Struktur erkennbar. Im Unterschied zur Übergeneralisierung liegt bei diesem Transfertyp jedoch eine Verteilung vor, bei der die entsprechende Erscheinung nur in einer der beiden Sprachen angelegt ist, während sie in der anderen (zumindest in der Ausprägung) nicht vorhanden ist.

Auch dieser Typ lässt sich in mehrere Unterkategorien gliedern. Da der Fokus hier jedoch nicht auf einer ausführlichen Klassifizierung liegt, sei dafür auf Karl (2012a und 2012b, wo sich jeweils auch ein Forschungsüberblick findet) verwiesen und an dieser Stelle beispielhaft

auf drei der fünf Subkategorien eingegangen. Bei den ausgeklammerten zwei Kategorien handelt es sich um zwei Transfers bei Phraseologismen, die ausführlich in Karl (2015) behandelt werden. Eine Aufnahme auch dieser beiden Typen in die Sprachausbildung ist sicherlich relevant, allerdings müssten diese Einheiten in einem anderen Rahmen behandelt werden, wie bspw. die explizite, vorrangig kontrastive Behandlung in der Vermittlung von Phraseologismen. Für den vorliegenden Beitrag sollen der Bedeutungstransfer, der Wortbildungstransfer und der Kollokationstransfer dargestellt werden. Zum besseren Überblick sei folgende Abbildung für alle bis hier angesprochenen Transfererscheinungen der lexikalischen Ebene angeführt:

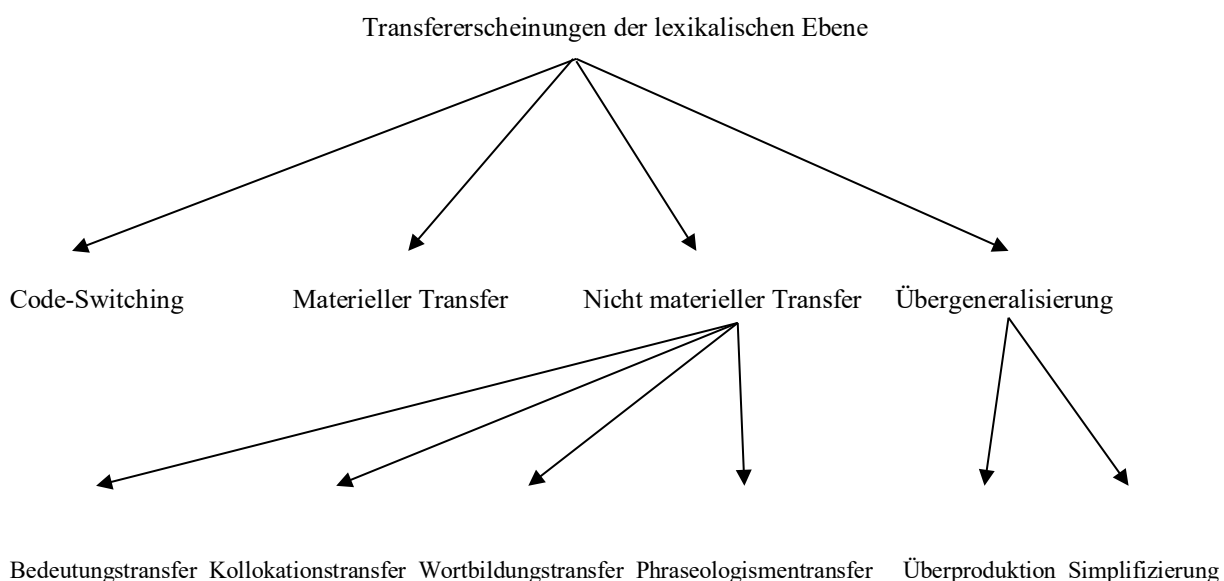


Abb. 1: Subklassifizierungen des lexikalischen Transfers

Im Fall des Bedeutungstransfers (in Betz' Terminologie für stabile Kontaktprodukte: Lehnbedeutung) wird einer existenten Form in Sprache A eine neue Bedeutung hinzugefügt, nach dem Muster der entsprechenden Form-Funktions-Beziehung in Sprache B (hier A = Russisch, B = Deutsch). Als Beispiel sei auf die folgende Verteilung von Bedeutungen auf Formen im Deutschen und Russischen verwiesen: die Form *einschlafen* weist u. a. die Bedeutungen ‚in Schlaf versinken‘ und ‚taub werden von Gliedern‘ auf, während sich diese zwei Bedeutungen im Russischen auf zwei unterschiedliche Formen aufspalten: *за/уснуть* weist u. a. die Bedeutung ‚in Schlaf versinken‘ auf, während für ‚taub werden von Gliedern‘ die Form *затечь* zur Verfügung steht. Nach deutschem Bedeutungsmuster kann es in bilingualen Kontexten dazu kommen, dass die russische Form *уснуть* eine neue Bedeutung zugeschrieben bekommt, wie es im Beispiel (5) zu sehen ist:

(5) *Моя нога уснула* ‚Mein Bein ist eingeschlafen‘

Ein Sonderfall des Bedeutungstransfers liegt vor, wenn homophone Vokabeln („falsche Freunde“) betroffen sind. Hier scheint die Ähnlichkeit der Form die Übertragung der Bedeutung zu begünstigen, wie es z.B. im (in der bilingualen Kommunikation sehr häufig aufzufindenden) Beispiel 6 der Fall ist, in dem *фамилия* ‚Nachname‘ nach deutschem Muster die neue Bedeutung ‚Verwandtschaftsverbund‘ bekommt:

- (6) *Вся моя фамилия практически из Москвы* ‚Meine ganze Familie kommt praktisch aus Moskau‘ (Pfandl 1998, 383)

Der Wortbildungstransfer ist auch bekannt als Kalkierungsverfahren. Hinter ihm steckt der Mechanismus einer Glied-für-Glied-Übersetzung, einer Nachbildung des wortbildenden Verfahrens mit Hilfe eigener sprachlicher Einheiten. Gerade im Fall des russisch-deutschen Kontaktes kommt es hier häufig zu einer Nachbildung von deutschen Komposita mit Hilfe einer Adjektiv-Substantiv-Verbindung, die auch in der Standardsprache als häufiges Pendant der im Russischen nicht präferierten Komposita gilt. Ein Beispiel hierfür findet sich in (7), in dem die Nachbildung des deutschen *Freibad* (anstelle von russ. *открытый бассейн*) zu finden ist.

- (7) *Летом мы часто ходим в свободный бассейн* ‚Im Sommer gehen wir oft ins Freibad‘

Die zuletzt zu nennende Kategorie ist jene des Kollokationstransfers. In diesem Fall ändert sich, wiederum nach anderssprachlichem Vorbild, die Verbindbarkeit eines Lexems mit einem anderen. Der Begriff Kollokation soll entsprechend als Fügung von Wörtern verstanden werden, die bevorzugt miteinander auftreten und deren Kombination im Sprachgebrauch als erwartbar angesehen werden kann. Dies basiert nicht auf (rein) semantischen Gründen, sondern auf Sprachtraditionen und ist z. T. stark einzelsprachlich festgelegt. Dabei ist nicht die Bedeutung der involvierten Lexeme betroffen, es wird lediglich die Verbindbarkeit erweitert und dadurch neue Kollokationen von Lexemen ermöglicht. Gehäuft tritt dieses Phänomen in Bezug auf Funktionsverbgefüge auf, bei denen der nominale Bestandteil meist Träger der lexikalischen Komponente ist (= Basis), während das Verb (= Kollokator) semantisch relativ entleert ist und die Aufgabe übernimmt, spezifische lexikalische Funktionen (nach Hartenstein 1991 und Mel’čuk/Žolkovskij 1984) auszudrücken. Dies liegt in dem Beispiel (8) vor, in dem es um die Frage nach der Kollokation mit der Basis *внимание* ‚Aufmerksamkeit‘ und dem Kollokator mit der lexikalischen Funktion Oper₁ (die Tätigkeit zu bezeichnen, die mit oder an diesem Gegenstand ausgeführt werden kann, s. Mel’čuk/Žolkovskij 1984) geht. Im Standardrussischen lautet die Kollokation *уделять внимание* wörtl. ‚Aufmerksamkeit (zu)teilen‘, im Deutschen hingegen *Aufmerksamkeit schenken*, eben jene Verbindung dient als Grundlage für die transferierte Kollokation:

- (8) *Мой дедушка всегда дарил мне внимание* ‚Mein Großvater schenkte mir immer Aufmerksamkeit‘

Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen

Um die Relevanz der im vorherigen Abschnitt theoretisch eingeführten Kontaktphänomene zu exemplifizieren, sollen die zentralen Ergebnisse aus unterschiedlichen empirischen Daten von russisch-deutschen Bilingualen mit verschiedenen Sprachbiographien herangezogen werden. Es handelt sich dabei um sowohl mündlich als auch schriftlich elizitierte Daten aus der bilingualen Sprachproduktion, sowie um Daten aus einem Sprachbewertungsverfahren, die ich im Rahmen meiner Dissertation erhoben und dort systematisch beschrieben und ausgewertet habe (vgl. Karl 2012a). Im Folgenden sollen diese Ergebnisse nicht dupliziert, sondern unter konkreten Gesichtspunkten, die für den vorliegenden Beitrag eine Relevanz haben, hinsichtlich der oben vorgestellten Modifikationen: Bedeutungstransfer, Wortbildungstransfer, Kollokationstransfer und Übergeneralisierung (diese wird unter dem Kollokationstransfer mitbetrachtet) gebündelt werden.

Als erstes zentrales Ergebnis sei genannt, dass sich aus den Daten der Sprachproduktion klar ableiten lässt, dass die hier aufgeführten Transfers in der bilingualen russisch-deutschen Kommunikation auftreten und sie dabei nicht als eine Erscheinung einzelner Sprecher gelten können, sondern überindividuell von der großen Mehrheit (im mündlichen Bereich entspricht dies 74% aller untersuchten (= mündlich 57) Sprecher) geäußert wurden. Sie sind damit ein zentrales Charakteristikum der bilingualen Kommunikation, wobei sich Unterschiede in Bezug auf die konkreten Transferarten und auch auf unterschiedliche Gruppen von Bilingualen (in Hinblick auf soziolinguistische Besonderheiten, wie Einreisealter, Kontaktdauer und -intensität etc., vgl. Karl 2012a) festhalten lassen.

Der Bedeutungstransfer einschließlich des homophonen Sonderfalls stellte sich in der Auswertung der mündlichen Produktionsdaten als der, wenn auch knapp, so doch am häufigsten vorkommende Transfer dar (39,5% aller Vorkommen, von insgesamt 206 Vorkommen). In einigen seltenen Fällen liegt diesem ein Sprachspiel zu Grunde, in dem die Übertragung bewusst eingesetzt wird, etwa in dem Beispiel: *ты яйца уже напугала?* ‚Hast du die Eier schon abgeschreckt?‘, bei dem die Sprecherin die Übertragung aus Mangel an Wissen um die standardsprachliche Entsprechung bewusst getätigt hat und dies auch verbalisierte. In der überwiegenden Mehrheit jedoch vollziehen die Sprecher (zumindest legt dies der sprachliche Kontext nahe) die Modifikation unbewusst und sie führt zugleich nicht zu einer Irritation in der konkreten Gesprächssituation. Dies steht im Widerspruch zu den Bewertungen der entsprechenden modifizierten Sätze durch eine Kontrollgruppe monolingualer Sprecher, die sich z. T. gar keinen Reim auf die Sätze machen konnten, wie in eben jenem Fall der erschrockenen Eier. Daraus lässt sich die Notwendigkeit der Sensibilisierung für diese Transferart bei Bilingualen ableiten, anderenfalls kann der kommunikative Erfolg einer Mitteilung u. U. nicht gewährleistet werden. Zunächst stehen die Ergebnisse aus dem Bewertungsexperiment scheinbar widersprüchlich daneben. Von allen zur Bewertung dargebotenen Sätzen mit den aufgezählten unterschiedlichen Transfererscheinungen, wurden die Sätze mit Bedeutungstransfer probandenübergreifend am

deutlichsten abgelehnt (und damit am ehesten als nicht normgerecht beurteilt). Sie wurden insgesamt sehr sicher als Transfer identifiziert. Dieser scheinbare Widerspruch kann m. E. durch den Hinweis auf die unterschiedliche Aktivierung des sprachlichen Wissens und die kontextuelle Einbettung aufgelöst werden. In der spontanen mündlichen Produktion spielt der Kontext eine sehr große Rolle und kann sprachliche Ungenauigkeiten sehr gut ausgleichen. Zugleich ist bei dem Sprecher während der Produktion nicht unbedingt das metasprachliche Wissen (und damit auch die Analyse seiner eigenen Äußerungen) aktiviert. Dies sieht im Falle einer Bewertung von fertig formulierten einzelnen Sätzen genau gegensätzlich aus: Hier spielt der (umfassendere, auch außersprachliche) Kontext keine Rolle und kann auch keine Korrekturfunktion übernehmen, während das metasprachliche Wissen bewusst aktiviert wird. Die Ablehnung solcher Sätze durch eben jene Bilinguale, die sie z. T. sogar selber produziert haben, zeigt, dass diese durchaus in der Lage sind, zwischensprachliche Übertragungen zu erkennen, zu analysieren und als nicht normgerecht zu bewerten. Produktion und Analyse bzw. Bewertung stehen damit in Bezug auf diese Kategorie auf deutlich unterschiedlichen Blättern, was sich wiederum bezüglich der Frage einer Didaktisierung zu Nutze gemacht werden kann.

Aus den Ergebnissen zur Produktion und Bewertung von Wortbildungstransfers lassen sich etwas andere Rückschlüsse ziehen. Zunächst einmal ist er in der Produktion quantitativ nicht so stark vertreten, wie die anderen beiden hier betrachteten Kategorien (11,2% der Vorkommen), des Weiteren scheint eine besondere Kommunikationssituation das Auftreten zu begünstigen: ein konkreter Gegenstand, Objekt (oder auch Handlung) soll benannt werden, es fehlt aber die sprachliche Form dafür. Der als Ausweg gebildete Wortbildungstransfer mag zwar nicht den standardsprachlichen Anforderungen genügen, erfüllt aber in der konkreten Situation den kommunikativen Zweck in ausreichendem Maße: Die Äußerung bleibt gelungen, da die Referenz auf das Außersprachliche hergestellt werden konnte. Dies liegt auch daran, dass die Wortbildungstransfers kompositional sehr gut erschließbar sind, bzw. Komponenten (im Vergleich zur standardsprachlichen Form) ausgetauscht werden, die semantisch recht nah beieinander liegen, vgl. hierfür z. B. den bilingualen Wortbildungstransfer *чайный мешок* zum normativen *чайный пакетик* (bzw. *пакетик чая*), in dem *пакетик* und *мешок* einem semantischen Feld zuzuordnen sind und dadurch die Störung der Kommunikation doch sehr gering ausfällt. Man beachte dabei auch, dass entsprechende leichte semantische Verschiebungen in jeder Kommunikation (auch in monolingualer) regelmäßig auftreten und problemlos durch Kontext und Interpretationen aufgefangen werden können. Damit ist auch dies ein Hinweis darauf, dass normale Gesprächsmechanismen eben auch unter Sprachkontaktbedingungen auftreten und dort durch den kognitiven Mehraufwand (also die Sprachkontaktsituation an sich) tendenziell begünstigt werden. Die Suche nach dem passenden Ausdruck zeigt sich auch darin, dass ein entsprechendes Vorkommen im mündlichen Korpus häufiger einhergeht mit vorherigen Hesitationsphänomenen oder mit nachfolgenden metasprachlichen Kommentaren, aus denen zweierlei hervorgeht: 1. den Probanden ist bewusst, dass es einen (anderen) standardsprach-

lichen russischen Ausdruck für die zu benennende Sache gibt, der ihnen aber aktuell nicht verfügbar ist und 2., die Probanden transferieren bewusst in dem konkreten Kontext aus dem Deutschen und lösen somit die Nominationsnotwendigkeit. Viele verweisen auch darauf, dass sie dies tun, um einen Worttransfer, den sie nicht gutheißen, zu vermeiden. Somit wird zwar mit dem Wortbildungstransfer auch wissentlich gegen den russischen Usus verstoßen, dies ist aber das geringere der zwei möglichen Übel. Aus den Daten der Sprachbewertung geht hervor, dass diese Transfervorkommen eine Mittelposition einnehmen: Sie werden probandenübergreifend (auch von der monolingualen Kontrollgruppe) nicht so eindeutig abgelehnt wie die Bedeutungstransfers, gleichzeitig aber auch nicht in so hohem Maß angenommen, wie es bei den Kollokationstransfers zu sehen sein wird. Dieser Umstand bekräftigt in meinen Augen die obigen Ausführungen zu den Besonderheiten dieser Transfers: er fällt zwar als „nicht ganz normal“ auf, bleibt aber im Rahmen einer sowieso zu beobachtenden sprachlichen Varianz, die auflösbar bleibt – und zwar so stark, dass in diesem Fall der Satzkontext ausreicht.

Der Kollokationstransfer nimmt in der Zusammenfassung aller zu ihm erhobenen Daten (dies sind, gerade auch durch seine linguistische Natur, die umfangreichsten Daten sehr unterschiedlicher Art) eine ganz besondere Stellung ein. Er präsentiert sich als die Kategorie, die eindeutig am transferanfälligsten ist und zu einer extremen Varianz an unterschiedlichen Kollokationen führen kann. Im mündlichen Korpus ist er in seiner Häufigkeit fast gleichauf mit der des Bedeutungstransfers (35%) und bei Sprechern unterschiedlicher Sprachbiographien (auch solchen aus der sog. ersten Generation) nachweisbar, in der schriftlichen Produktion steigt sein Vorkommen immens. Eine gezielte schriftliche Befragung zur Ergänzung von Kollokationen (hier wurde jeweils der Kontext und die Basis gegeben, der Kollokator sollte ergänzt werden) zeigte, dass in einigen Fällen bis zu 9 Varianten (probandenübergreifend) eingesetzt wurden. In der Gesamtschau der schriftlichen Ergebnisse lässt sich zusammenfassen, dass die Anzahl an Varianten von 1,7 der monolingualen Kontrollgruppe (dies bedeutet, dass die Monolingualen in der Zusammenfassung aller untersuchten Konstruktionen neben der Defaultkollokation (= 1) noch 0,7 weitere nannten (in über der Hälfte der Konstruktionen wurde jedoch genau eine Möglichkeit genannt), während die Bilingualen eine größere Auswahl zeigten und nicht eine Konstruktion mit nur einem Kollokator belegt wurde, vgl. hierzu ausführlicher Karl (2012a: 185ff.) auf 4,7 unter den Bilingualen steigt, die zugleich in nur 46,4% der Fälle die Default-Antwort wählten. Unter dieser Auswahl an möglichen Kollokationen entfallen dabei im Schriftlichen 16,3% auf die im Deutschen angelegte Kollokation, so dass hier von einem Kollokationstransfer gesprochen werden kann, weitere 11,8% sind auf Überproduktion einer in beiden Sprachen angelegten, im Deutschen aber sehr viel frequenter anzutreffenden Konstruktion zurückzuführen. Die anderen Verbindungen sind nicht direkt durch den Einfluss deutscher Strukturen, sondern wiederum indirekt durch den Einfluss der Sprachkontaktsituation an sich zu erklären: ein evtl. geringerer Input standardsprachlicher usueller Wendungen führt zu einer erhöhten Bereitschaft, auch in eigentlich stabilen Konstruktionen Varianzen einzubauen. Eine mündliche Befragung (für deren Auswertung ich mich herzlich bei Natalie Müller bedanke!)

im Anschluss an die Bewertungsaufgabe bestätigt diese Beobachtungen. Hier wurden die Bilingualen gebeten, die bereits bewerteten Sätze noch einmal anzuschauen und, wenn sie abgelehnt wurden, akzeptable Alternativen zu nennen. Auch hier war eine Vielfalt an Alternativen zu beobachten, die z.T. auf deutsche Muster zurückgehen, z.T. aber auch nicht. Um ein konkretes Beispiel zu nennen, seien die möglichen Ergänzungen des Satzes (9) genannt, bei dem aus dem dargebotenen Kontext die Referatssituation zweifelsfrei hervorging:

(9) [...] *профессор X ... доклад* ‚Professor X ... einen Vortrag‘

Diesen Satz ergänzten die Bilingualen mit insgesamt 8 Verben, dabei aber weniger als die Hälfte mit Hilfe der Default-Antwort *читает* ‚liest‘, neben dem Kollokationstransfer aus dem Deutschen *держит* ‚hält‘ wurden als Varianten alternative Verben des Sagens (*говорит* ‚spricht‘, *рассказывает* ‚erzählt‘, nicht angeführt wurde hingegen die von Monolingualen genannte Alternative *произносит доклад* ‚Vortrag aussprechen‘) oder aber solche, die die zum Feld der Leitung einer Handlung zählen, ähnlich dem Deutschen *halten* (*проводит* ‚führt aus‘, *несет* ‚trägt‘, *ведет* ‚führt‘) eingesetzt. Eine Person löste die Aufgabe durch den Ersatz der Kollokation (und Tilgung der Basis) mit Hilfe eines einzelnen (auch normgerechten) Verbes: *реферировал* ‚referiert‘. Eine Besonderheit liegt noch in der Ergänzung mit *делает* ‚macht‘ vor, die immerhin in diesem Fall von 13,7% gewählt wurde: Dies ist ein Fall von Simplifizierung, da ein semantisch noch stärker entleertes Verb (im Sinne eines Jokerverbs, vgl. Marszke 1996) verwendet wird, wohl gerade aus dem Nichtwissen der eigentlich korrekten Ergänzung heraus. Diese Tendenz, in vielen Kontexten gerade das Verb *делать* zu präferieren, ist sowohl aus dem mündlichen als auch aus dem schriftlichen Korpus evident. Dabei sind Teile dieser Konstruktionen auf direkten deutschen Einfluss zurückzuführen, andere wiederum, im Sinne der Simplifizierung oder auch Überproduktion bzw. durch eine allgemeine Verunsicherung und daraus resultierende Wahl eines möglichst semantisch leeren Verbs auf die Kontaktsituation an sich. Dies lässt sich zugleich als wichtigstes Ergebnis zu der Klasse der Übergeneralisierung (mit den Subgruppen der Überproduktion und der Simplifizierung) festhalten. Beide sind im mündlichen Korpus vertreten (12,6% der Vorkommen) und häufen sich besonders um das Verb *делать* (aus eben jenem ausgeführten Grund, in den meisten Fällen genügt es ja, irgendein Verb zu haben, das in der Lage ist, die entsprechende lexikalische Funktion auszudrücken, in den seltensten benötigt man eine weitere Semantik, womit der semantischen Genauigkeit des Gesamtausdrucks auch mit *делать* Genüge getan ist, vgl. hierfür z.B. die Wendung *они там делали хотел* ‚sie machten dort ein Hotel‘ (Karl 2012a: 158, mit materiellem Worttransfer), aus der heraus klar wird, dass eine Handlung an einem Hotel ausgeführt wurde, die zu einer Eröffnung führte. Dieser Fall wurde als Simplifizierung klassifiziert, da er weder im Deutschen noch im Russischen angelegt, aber auch in beiden nicht als vollkommen unverständlich ausgeschlossen ist. Damit ist diese Konstruktion kategorienübergreifend als diejenige festzuhalten, die am schnellsten und stärksten unter Sprachkontaktbedingungen ausgeweitet wird auf Kon-

strukturen unterschiedlichster Art. Aus diesem Umstand leitet sich zugleich die sehr hohe Relevanz einer entsprechenden Thematisierung und Sensibilisierung im Sprachunterricht ab. Ein abschließender Blick auf die Frage nach der Bewertung von Kollokationstransfers durch mono- und bilinguale Sprecher zeigt auch hier, dass diese Klasse gesondert für sich betrachtet werden muss: In allen untersuchten Gruppen wurden diese Modifikationen nicht so deutlich abgelehnt, wie es bei den anderen der Fall war, vielmehr wurden sie von einer Subgruppe sogar in vielen Fällen problemlos akzeptiert und auch in der nachfolgenden mündlichen Befragung nicht als modifiziert wahrgenommen. Diese Ergebnisse finden sich auch in einer Studie von Laufer (2003), die zeigte, dass 40% der von ihr zur schriftlichen Bewertung durch Bilinguale ausgewählten modifizierten Kollokationen nicht als inkorrekt erkannt wurden. Sie ermittelte dabei die Aufenthaltsdauer als signifikanten Faktor. Im hier untersuchten Fall zeigte sich eine recht klare Spaltung der Bilingualen in zwei Gruppen: die einen neigen dazu, diese Kollokationstransfers als üblich einzustufen und meinen zugleich, sie würden sie so auch selber verwenden, andere hingegen verhielten sich diesen Konstruktionen gegenüber sehr kritisch – z. T. sogar kritischer, als es die monolinguale Vergleichsgruppe tat. Aus diesem Umstand kann man m.E. eine sehr interessante Folge von Sprachkontakt einerseits für die Kontaktsprache und andererseits für die Sprecher ermitteln: Die Sprachkontaktsituation kann, bei mangelnder sprachlicher Sensibilisierung und wohl auch Menge des Inputs, dazu führen, dass durch entsprechende Sprecher in der Kontaktsprache das spezifische Kollokationsgerüst umgebaut wird und dabei entweder an das Muster der anderen Kontaktsprache angepasst oder aber durch den Ausbau der Verwendung simplerer Kollokationen vereinfacht wird. Dabei wird dieser Vorgang durch die Sprecher nicht wahrgenommen. Zugleich kann jedoch bei anderen Sprechern die Kontaktsituation dazu führen, dass sie Unterschiede zwischen den Sprachen stärker wahrnehmen und diese systematisch aufdecken und tradieren. Gerade durch ihre Zweisprachigkeit haben solche Sprecher eine Abgleichmöglichkeit, die logischerweise monolingualen Sprechern fehlt. Eben damit ist der Umstand zu erklären, dass in einigen Fällen bilinguale Sprecher stärker Kollokationstransfers ablehnten als monolinguale, da diese nicht über das Wissen verfügen, dass die Abweichung auf eine andere Sprache zurückzuführen ist, sondern sie diese im Rahmen einer natürlich möglichen Varianz eher bereit sind zu akzeptieren. Damit kann also Sprachkontakt zu (über?)kritischem sprachlichem Verhalten führen – anzumerken ist dabei allerdings, dass dies ein sehr hohes Sprachbewusstsein und analytische Fähigkeiten im Sinne eines metasprachlichen Wissens voraussetzt. Dieses Ergebnis lässt jedoch m. E. eine sehr wichtige didaktische Implikation bzw. Hoffnung zu: es ist möglich, ein entsprechendes Bewusstsein zu schulen und es in der Sprachausbildung systematisch auszubauen. Dabei ist die Frage danach, welche soziolinguistischen Variablen beeinflussen, ob ein konkreter Bilingualer zur kritisch-reflektierten oder zur unkritisch-akzeptierenden Gruppe zu zählen ist, nicht eindeutig zu beantworten. Zwar mehren sich die Hinweise, dass bestimmte Faktoren begünstigend oder hindernd wirken, dennoch ist von einer monokausalen Zuordnung abzuraten. Als begünstigend lassen sich v. a. die Faktoren der Aufenthaltsdauer bzw. der Art und Typ des Spracherwerbs, der Intensität des

Sprachkontakts (messbar in Menge des sprachlichen In- und Outputs) und der Grad an Teilhabe an der Bildungssprache anführen. Dennoch lassen sich gerade mit Hinblick auf die Produktion modifizierter Kollokationen in der L1 schnell Einzelfälle von Bilingualen anführen, die erst im Erwachsenenalter die L2 erwarben, in der L1 eine abgeschlossene (Hoch)Schulausbildung haben und über durchaus gut entwickelte linguistische Kompetenzen (auch im Sinne eines metasprachlichen Wissens) verfügen – als ein Beispiel kann die Frage *Кто хочет держать доклад?* ‚Wer möchte einen Vortrag halten?‘ eines muttersprachlichen Russischlektors im Russischunterricht angeführt werden, in dem der oben besprochene Kollokationstransfer zu beobachten ist. Dies belegt einmal mehr, dass in diesem Bereich sprachsensibilisierende Arbeit von Nöten ist.

Betrachtet man nun noch einmal abschließend die zusammengefassten Ergebnisse vor dem Hintergrund der Frage, welche hier behandelten Modifikationen wie stark in Sprachkontaktsituationen vertreten sind, so lässt sich folgende Reihenfolge feststellen:

1. Kollokationen mit *делать*, die entweder auf Kollokationstransfer, Überproduktion oder Simplifizierung zurückzuführen sind;
2. Kollokationstransfers;
3. Bedeutungstransfers;
4. Wortbildungstransfers (ausgelöst durch Nominationsnotwendigkeit und Vermeidung von Worttransfer).

Didaktische Schlussfolgerungen

Aus den obigen Ausführungen lassen sich Schlussfolgerungen unterschiedlicher Art ziehen, die indirekt oder direkt für die Frage nach einer Didaktisierung lexikalischer Sprachkontaktfolgen im herkunftssprachlichen Unterricht eine Rolle spielen können. Zunächst einmal ist auf einer recht allgemeinen Ebene festzuhalten, dass es grundsätzlich zu Veränderungen auf der Ebene der Lexik als Folge einer Kontaktsituation kommt und sich diese auf unterschiedliche Bereiche aufteilen, die jeweils in ihrer Spezifik betrachtet werden müssen. Dabei ist für alle Bereiche zu konstatieren, dass sie nicht als zufällige Erscheinungen einzelner Sprecher anzusehen sind, sondern vielmehr alle hier betrachteten Phänomene ganze Sprechergruppen betreffen. Somit steht als erste wichtige Aussage die Tatsache, dass niemals ein Herkunftssprecher mit seinen sprachlichen Besonderheiten alleine als wunderliches Phänomen betrachtet werden (oder sich als solches fühlen) sollte, sondern entsprechende Veränderungen eher den Normalfall ausmachen. Damit wäre auch die Relevanz der vorherigen Ausführungen unter Beweis gestellt und zugleich auch die Relevanz einer entsprechenden Thematisierung der Sprachkontaktfolgen in Form eines Überblicks in einem herkunftssprachlichen Unterricht (und sei es nur dafür, dass einzelne Sprecher die Einschätzung ihrer eigenen Sprachvarietät als Sonderlichkeit verlieren).

Als zweiter wichtiger Punkt sollen diese Ausführungen zeigen, dass im Bereich der bilingualen Lexik noch viel mehr verborgen liegt, als es auf den ersten, formal orientierten Blick

(Stichwort Code-Switching und Entlehnung/Worttransfer, von dem viele bereits irgendwann einmal gehört haben) scheint. Bezogen auf einen herkunftssprachlichen Unterricht ist damit die Weiterbildungskomponente angesprochen. Dieser Beitrag soll dazu beitragen, die bislang nicht so bekannten lexikalischen Erscheinungen einem breiteren Publikum vorzustellen und im nächsten Schritt für die eigene Sprachverwendung und -vermittlung zu sensibilisieren.

An dritter Stelle sei der Versuch gewagt, die hier vorgestellten unterschiedlichen Phänomene in etwas konkretere didaktische Richtungen zu führen und kritisch zu hinterfragen, welche Notwendigkeit einer Behandlung solcher Themen dahintersteht.

Für Code-Switching und Worttransfer (Entlehnung), die hier nur angerissen wurden, setze ich ein recht hohes Maß an sprachlichem Bewusstsein um das Auftreten dieser Phänomene beim einzelnen Sprecher an. Mir ist bislang kein erwachsener bilingualer Sprecher begegnet, der nicht selber 1. diese Verfahren anwendet und 2. v. a. sich dieser Anwendung bei sich grundsätzlich bewusst ist, auch wenn es im konkreten Einzelfall durchaus unbewusst geschehen kann. Damit ist es zwar durchaus sinnvoll und notwendig, diese Phänomene zu thematisieren und auf ihre Besonderheiten hinzuweisen. Das intuitive Wissen darum, dass materielle Transfers und Code-Switching in der Kommunikation mit Monolingualen vermieden werden sollten, ist in der Regel jedoch schon durch die eigene sprachbiographische Erfahrung vorhanden. Dieser sog. monolinguale Modus grenzt materielle Transfers so weitestgehend aus, wie es im Rahmen bewusster Äußerungen möglich ist, es ließe sich höchstens in einem entsprechenden herkunftssprachlichen Unterricht gezielt der rein monolinguale Modus herstellen und halten, sodass dieser weiter trainiert wird.

Die Erscheinungen, die hier der nicht materiellen Seite zugeordnet wurden, sollen gemeinsam mit dem Phänomen der Übergeneralisierung behandelt werden. Hierfür soll zunächst noch einmal aufgegriffen werden, welcher Grad an Bewusstheit hinter der Verwendung der einzelnen Modifikationen stehen, (wenn bewusst) welche Strategie genannt werden und welche Auswirkung diese in der Kommunikation (speziell mit Monolingualen) haben kann. Zur Illustrierung dient hier die folgende Tabelle:

Modifikation	Bewusstheitsgrad (hypothetisch)	Strategie/Erklärung des Phänomens	Mögliche Auswirkung
Übergeneralisierung (v. a. mit <i>делать</i>)	bewusst und unbewusst	Vermeidungsstrategie / allgemeine Ausweichstrategie	Sehr gering, fällt evtl. auf, Auflösung durch den Kontext
Kollokations-transfer	unbewusst	Zwischensprachliche Identifikation (nach Weinreich 1977: 24)	Fällt als Verstoß gegen den Usus auf, die kommunikative Absicht ist jedoch gewährleistet
Bedeutungs-transfer	unbewusst	Zwischensprachliche Identifikation (besonders bei Homophonen)	Misslingen der kommunikativen Absicht
Wortbildungs-transfer	meist bewusst	Vermeidungsstrategie	Evtl. komischer Effekt, durch Kontext aber auflösbar

Die Frage danach, ob und wenn ja, wie, sich diese Erscheinungen im herkunftssprachlichen Unterricht integrieren lassen, kann einmal aus dem Blickwinkel der Frage des Bewusstseitsgrades betrachtet werden. Hier lässt sich zunächst festhalten, dass Äußerungen, die ein Sprecher bewusst tätigt, auch schnell metasprachlich aufgegriffen und thematisiert werden können. In diesen Fällen bietet sich eine theoretische Aufbereitung und exemplarische Besprechung von Beispielen als Ansatzpunkt im Unterricht an. Zugleich ließen sich damit auch verschiedene Strategien der herkunftssprachlichen Kommunikation verdeutlichen, die als konkrete Hilfestellung ebenso dienlich sein können, vgl. z. B. die Thematisierung von Lernstrategien in unterschiedlichen Kontexten fremdsprachlichen Unterrichts. So ist m. E. die Bildung eines Wortbildungstransfers, um einen Worttransfer zu vermeiden, durchaus gerechtfertigt, ähnliches gilt für die Simplifizierung, die auch als allgemeine Strategie im Sinne einer möglichen Hilfestellung behandelt werden kann.

Anders sieht es in den Fällen aus, hinter denen kein bewusster Prozess liegt, sondern die vielmehr von der zwischensprachlichen Identifikation ausgelöst werden. Hier erscheint es nicht zielführend, rein über das Metasprachliche agieren zu wollen. Vielmehr muss zunächst das linguistische Wissen geschult werden, um überhaupt in der Lage zu sein, entsprechende Abweichungen analysieren zu können. Hierfür bietet sich m.E. ein kontrastiver Ansatz in der Sprachausbildung an, der neben Unterschieden allerdings auch bewusst Gemeinsamkeiten der konkreten Kontaktsprachen behandeln sollte, um nicht zu dem ebenfalls irreführenden Glauben zu kommen, die Sprachen bestünden nur aus Unterschieden und eine entsprechende Äquivalenzbeziehung sei nie herzustellen. Dies mit dem Ziel, dass die Herkunftssprecher in der Lage sein sollen, eigenständig Vergleiche zwischen den Sprachen durchzuführen und so den entsprechenden Transfererscheinungen auf die Spur zu kommen. Parallel zu solch einem möglichen, theoriegeleiteten Training sollten auf jeden Fall praktische Einheiten zu diesen Bereichen eingeführt werden. So könnten für den Bereich des Bedeutungstransfers auch kontrastive Übungen auf der Bedeutungsebene von konkreten Vokabeln, u. a. der Homophone, entwickelt bzw. vorhandene ausgebaut werden. Für den Kollokationstransfer bieten sich vielfältige Ansatzpunkte an, wie z. B. entsprechende Ergänzungsübungen im Bereich von Kollokationen mit kontrastiver Thematisierung oder auch Übungen zur möglichen Varianz in diesem Bereich. Daneben bieten sich auch Einführungen in den Nutzen und die Verwendung von Korpusuntersuchungen an, aus denen z. B. Kollokationen ermittelt werden können, wie die Suche nach Kollokationsmustern im russischen Nationalkorpus.

Ein zweiter Schwerpunkt ist die Frage danach, als wie gewichtig die jeweilige Abweichung von der Norm angesehen werden kann. Dies lässt sich durch die Bemerkungen in der Tabelle unter „Auswirkung“ ablesen. Hier lässt sich eine deutliche Abstufung sehen von der Übergeneralisierung, die sehr geringe Auswirkungen in der konkreten Kommunikationssituation hat über die Kollokations- und Wortbildungstransfers, die zwar die kommunikative Absicht nicht misslingen lassen, aber evtl. auffällig sind oder einen komischen Effekt hervorrufen können hin zu den Bedeutungstransfers, bei denen die kommunikative Absicht durchaus misslingen kann.

In Hinblick darauf lässt sich nun die Frage stellen, inwieweit Modifikationen, die in der Kommunikation gar nicht als störend empfunden werden, unbedingt in der sprachlichen Ausbildung thematisiert bzw. beseitigt werden müssen. Als viel relevanter erscheinen da, v. a. unter der aktuellen Ausrichtung fremdsprachlichen Unterrichtens auf die kommunikativen Ziele, die Phänomene, die zu einer tatsächlichen Irritation oder sogar Störung führen. Dies wären damit vorrangig die Bedeutungstransfers, um deren Schulung ein entsprechender Unterricht nicht umhin käme, in zweiter Linie dann die Kollokationstransfers und zuletzt die Wortbildungstransfers und Übergeneralisierung. Mit dieser Ausführung soll nicht gesagt werden, dass es sich nicht lohnt, die letztgenannten Kategorien in ein Sprachprogramm aufzunehmen, ihr Auftreten ist nur evtl. als nicht ganz so folgenreich anzusehen wie die der anderen beiden, bzw. eine entsprechende Aufnahme orientiert sich dann evtl. viel stärker an der Einhaltung der standardsprachlichen Norm, die diese per definitionem ja auch nicht erfüllen.

Abschließend soll damit noch einmal festgehalten werden, dass aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen die Notwendigkeit der Behandlung lexikalischer Charakteristika in der bilingualen Rede auch und gerade in der Sprachausbildung von entsprechenden Herkunftssprechern hervorgeht. Zugleich konnten an vielen Punkten Ansätze ausgearbeitet werden, was ein entsprechendes didaktisches Konzept beinhalten könnte, sodass zumindest ein stärkeres Gespür für die entsprechenden modifizierten Strukturen entwickelt werden kann und Transfers – so man es denn in der konkreten Situation für nötig empfindet – vermieden werden können. In welcher konkreten Form dies geschehen kann, muss kommenden didaktischen Ausführungen, konkreten Handreichungen und Lehrwerken als Aufgabe anheimgestellt werden.

Literaturverzeichnis

- Anstatt, Tanja/Dieser, Elena (2007): Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In: Anstatt, T. (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: 139-162.
- Anstatt, Tanja (2008): Projekt „ZweiGe“: Sprachfähigkeiten und Sprachsituation russisch-deutscher Jugendlicher der zweiten Generation. Manuskript.
- Anstatt, Tanja (2017): Entwicklung des Russischen in Deutschland: Der Verbalaspekt im Russischen als Herkunftssprache. In: Witzlack-Makarevich, K./Wulff, N. (Hg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland*. Berlin: 303-322.
- Backus, Ad/Dorleijn, Margreet (2009): Loan translation versus code-switching. In: Bullock, B. E./Toribio, A. J. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*. Cambridge: 75-93.
- Backus, Ad (2010): The role of codeswitching, loan translation and interference in the emergence of an immigrant variety of Turkish. *Working Papers in Corpus based Linguistics and Language Education* 5: 225-241.

- Betz, Werner (1949): *Deutsch und Lateinisch. Die Lehnbildungen der althochdeutschen Benediktinerregel*. Bonn.
- Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hg.) (2014): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Malden.
- Blankenhorn, Renate (2003): *Pragmatische Spezifika der Kommunikation von Russlanddeutschen in Sibirien. Entlehnung von Diskursmarkern und Modifikatoren sowie Code-Switching*. Frankfurt a. M. u. a.
- Brehmer, Bernhard (2008): Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In: Anstatt, T. (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: 163-186.
- Bullock, Barbara E./Toribio, Almeida J. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*, Cambridge.
- Clyne, Michael (1975): *Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme*. Kornberg.
- Fischer [Karl], Katrin Bente (2007): *Pragmatische Ausdrücke im Russischen Bilingualer*. Masterarbeit, Universität Hamburg.
- Fischer [Karl], Katrin Bente (2009): Spezifika der Entlehnung von Diskursmarkern im Russischen Bilingualer. In: Graf, E./Rabiega-Wiśniewska, J./Thielemann, N. (Hg.): *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV)*, 12. München: 8-20.
- Gagarina, Natalia (2017): Monolingualer und bilingualer Erstspracherwerb des Russischen: ein Überblick. In: Witzlack-Makarevich, K./Wulff, N. (Hg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland*. Berlin: 393-410.
- Goldbach, Alexandra (2005): *Deutsch-russischer Sprachkontakt. Deutsche Transferenzen und Code-Switching in der Rede Russischsprachiger in Berlin*. Frankfurt a. M.
- Hartenstein, Klaus (1991): Die Vermittlung von Lexemkollokationen im Russischunterricht im Lichte der neueren phraseologischen Forschung. In: Hartenstein, K./Jachnow, H. (Hg.): *Slavistische Linguistik 1990*, München: 98-120.
- Heine, Bernd/Kuteva, Tania (2005): *Language Contact and Grammatical Change*. Cambridge.
- Karl, Katrin Bente (2012a): *Bilinguale Lexik: Nicht materieller lexikalischer Transfer als Folge der aktuellen russisch-deutschen Zweisprachigkeit*. München/Berlin.
- Karl, Katrin Bente (2012b): Von *langen Bänken* und *erschrockenen Eiern* – Nicht materielle lexikalische Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit. *Zeitschrift für Slawistik* 57 (2012) 2, 147-176.
- Karl, Katrin Bente (2015): Übersetzen Bilinguale Phraseologismen? Ergebnisse einer Untersuchung russisch-deutscher Sprachdaten. In: Warditz, V. (Hg.): *Multilingualism & Translation*. Frankfurt a. M.: 73-96.
- Laufer, Batia (2003): The Influence of L2 on L1 Collocational Knowledge and on the L1 Lexical Diversity in Free Written Expressions. In: Cook, V. (Hg.): *Effects of the second language on the first*. Clevedon: 19-31.

- Lehmann, Volkmar (2013): *Linguistik des Russischen. Grundlagen der formal-funktionalen Beschreibung*. München.
- Lenngren, Lennart (1993): *Častotnyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka*. Uppsala.
- Marszk, Doris (1996): *Russische Verben und Granularität*. München.
- Mel'čuk, Igor' A./Žolkovskij, Aleksandr K. (1984): *Tolkovo-kombinatornyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka. (opyty semantiko-sintaksičeskogo opisanija russkoj leksiki)*. Wien.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch, Französisch, Italienisch*. Tübingen.
- Ožegov, Sergej I. (2001): *Tolkovyj slovar' russkogo jazyka*. Moskva.
- Pfandl, Heinrich (1998): Normabweichungen und Regelverstöße bei Emigrant(inn)en mit russischer Erstsprache und Lernenden des Russischen als Fremdsprache: Unterschiede und Gemeinsamkeiten. In: Huber, D./Worbs, E. (Hg.): *Ars transferendi. Sprache, Übersetzung, Interkulturalität*. Festschrift für Nikolaj Salnikov zum 65. Geburtstag. Frankfurt a. M. u. a.: 373-394.
- Rethage, Wilma (2012): *Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland. Kontakt-linguistische und soziolinguistische Aspekte*. München.
- Riehl, Claudia Maria (2004): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen.
- Thomason, Sarah G./Kaufman, Terrence (1988): *Language contact, creolization and genetic linguistics*. Berkeley u. a.
- Warditz, Vladislava (2017): Russisch als Migrationssprache in Deutschland: Zur Typologie des Mikrosprachwandels (Eine systemlinguistische Studie). In: Witzlack-Makarevich, K./Wulff, N. (Hg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland*. Berlin: 283-302.
- Weinreich, Uriel (1977) [engl. Original 1953]: *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München.
- Witzlack-Makarevich, Kai/Wulff, Nadja (Hg.) (2017): *Handbuch des Russischen in Deutschland*. Berlin.

Предложные конструкции в унаследованном (эритажном) русском: корпусный анализ

Alina Lenhardt

Slavic Language Education

Ausgabe: 1/2021

DOI: <https://doi.org/10.18452/23202>

Herausgegeben an der
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Slawistik und Hungarologie

ISSN: 2748-5226

Abstract:

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem von der Norm abweichenden Gebrauch der Präpositionalkonstruktionen bei Herkunftssprechern des Russischen in Amerika, Deutschland und Finnland. Auf der Grundlage einer Analyse von Fehlern im Russian Learner Corpus kann die Autorin bei Herkunftssprechern zwei grundlegende Gebrauchsstrategien für Präpositionalkonstruktionen feststellen: die Lehnübersetzung als direkte Übernahme einer Konstruktion aus der dominanten Gebersprache und lexikalisch-syntaktische Neu-Konstruktionen. Dem Beitrag liegt die Annahme zugrunde, dass die Konstruktionsfehler in den Herkunftssprachen nicht zufällig sind, sondern verborgene kollokative und semantische Restriktionen der russischen Präpositionalkonstruktionen aufdecken, die ohne den Vergleich mit dem herkunftssprachlichen Sprachmaterial nicht sichtbar wären.

Keywords:

Herkunftssprache Russisch, korpusbasierte Lerner Sprachenanalyse, Fehleranalyse, Präpositionalkonstruktionen

Zitieren des Artikels:

Lenhardt, Alina (2021): Предложные конструкции в унаследованном (эритажном) русском: корпусный анализ, Slavic Language Education 1/2021, S. 90-114, DOI: <https://doi.org/10.18452/23194>

Предложные конструкции в унаследованном (эритажном) русском: корпусный анализ

Alina Lenhardt

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem von der Norm abweichenden Gebrauch der Präpositionalkonstruktionen von Herkunftssprechern des Russischen. Die methodische Herangehensweise zur Erforschung der herkunftssprachlichen Präpositionalkonstruktionen besteht in der Analyse von Fehlern (Normabweichungen) im Lernerkorpus (Russian Learner Corpus), das unter der Leitung von E. V. Rakhilina aufgebaut wird und in dem sowohl Texte der Herkunftssprecher als auch der Fremdsprachenlerner aus England, Deutschland, Frankreich, Finnland, Kasachstan und weiteren Ländern zu finden sind. Dem Beitrag liegt die Annahme zugrunde, dass die Konstruktionsfehler in den Herkunftssprachen nicht zufällig sind, sondern bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgen, die sowohl der Herkunftssprache als auch der Sprache der Metropolsprecher eigen sind. Die Abweichungen in der Herkunftssprache decken verborgene kollokative und semantische Restriktionen der russischen Präpositionalkonstruktionen auf, die sonst bei der Analyse der normativen Daten mit Präpositionalkonstruktionen – ohne den Vergleich mit dem herkunftssprachlichen Sprachmaterial – nicht in Erscheinung treten.

Insgesamt kann die Autorin hinsichtlich der herkunftssprachlichen Präpositionalkonstruktionen bei Herkunftssprechern des Russischen zwei grundlegende Gebrauchsstrategien feststellen. Die erste Strategie ist die Lehnübersetzung als direkte Übernahme einer Konstruktion aus der dominanten Gebersprache. Die entlehnte Konstruktion wird in der Regel dann gebraucht, wenn ihre Semantik transparenter erscheint als die entsprechende Standardkonstruktion im Russischen. Die zweite Strategie ist die Nicht-Lehnübersetzung. Das sind solche lexikalisch-syntaktischen Neu-Konstruktionen, die weder im Russischen noch in der dominanten Gebersprache vorhanden sind, die aber die in der Herkunftssprache häufigen, grundlegenden Konstruktionstypen (z.B. Konstruktion des Pfads, Konstruktion der Übergabe usw.) offenlegen. Letztere sind nach Ansicht der Autorin auch in nichtstandardsprachlichen Varietäten anzutreffen, im prostorečie, bei Sprechern mit nicht vollständig erworbener Bildungssprache und auch in der Sprache der Kinder.

По оценкам демографов, за последние 100 лет из России эмигрировали около 20 млн. человек (Долгих 1995). Основными направлениями русской эмиграции являются европейские страны – Германия, Франция, Финляндия и др., а также США, Канада и Израиль. В результате, в этих странах сформировалась представительная русская диаспора, члены которой стремятся сохранить русский язык и культуру.

Несмотря на предпринимаемые меры для поддержания русского языка, в условиях интенсивного языкового контакта с доминантными/доминирующими языками (государственными языками стран иммиграции) русский язык эмигрантов неизбежно подвергается различным изменениям, которые отмечают как лингвисты, так и сами носители.

Появление иноязычных черт в идиоме эмигрантов ожидаемо, поскольку сферы функционирования русского языка в семьях русских эмигрантов ограничены – он используется только как домашний или тайный язык, в то время как в других коммуникативных ситуациях доминирует язык страны эмиграции (Polinsky 2006). В результате, русский теряет социальный престиж, уступая доминантному языку, и, как следствие, возникают условия для языкового сдвига (Вахтин/Головко 2004).

Влияние иностранного языка, прежде всего, отражается на фонетическом и лексическом уровнях. В результате интерференции носители русского языка приобретают акцент, их речь отличается обилием заимствований, калек, смешением функциональных стилей, а также наблюдаются случаи code-switching (Земская 2001; Караулов 1992; Красильникова 2001; Голубева-Монаткина 1999, 2004; Витцлак-Макаревич 2004; Павлова 2011). Кроме того, прослеживаются и некоторые преобразования в области грамматики – например, увеличивается число несклоняемых существительных, упрощается система склонения (Земская 2001: 88-90). При этом не все инновации в языке русской диаспоры являются собственно «эмигрантскими» – некоторые из них отражают общие тенденции изменения русского языка метрополии. Например, и в идиоме эмигрантов первого поколения, и в языке метрополии прослеживаются тенденции к ослаблению формального противопоставления падежей, что проявляется, в частности, в росте употребительности форм родительного падежа множественного числа с нулевой флексией (*н-р, несколько грамм, башкир, грузин* – см. (Гловинская 2001: 475-480).

Более значительные изменения происходят в языке второго поколения эмигрантов. Русский язык детей эмигрантов значительно отличается от языка родителей, поскольку дети осваивают родной язык в условиях иноязычного окружения. Действительно, инпут (речевая среда) второго поколения эмигрантов редуцирован по сравнению с инпутом носителей, живущих в России, и, таким образом, идиом детей эмигрантов формируется при значительном влиянии иностранного языка (Протасова/ Родина 2005].

Кроме того, исследователи отмечают, что дети эмигрантов постепенно всё реже используют родной язык, таким образом, второй язык становится для них основным языком (языком повседневного общения), а родной – дополнительным (Benmamoun et al. 2010).

В этих условиях эмигранты второго поколения владеют русским языком в разной степени. Только небольшая часть из них является стабильными билингвами, одинаково хорошо говорящими и на русском, и на доминантном языке (Дубинина/Полинская 2013). Наиболее представительной оказывается особая группа носителей – так называемых

эритажников¹ (heritage speakers), к которым относятся говорящие, родившиеся за рубежом или эмигрировавшие в дошкольном возрасте (до 8 лет) (Benmamoun et al. 2010).

Эритажные говорящие характеризуются как нестабильные билингвы, т. е. уровень владения родным языком у таких носителей значительно ниже, чем уровень доминантного языка. Как правило, активное изучение первого языка останавливается до подросткового возраста, затем эритажник использует в качестве основного только доминантный язык. В первую очередь, это связано с тем, что эритажники обычно не получают образования на родном языке (см. Протасова/Родина 2005). В результате, такие носители изучают грамматику русского языка только на основе речевого опыта без ориентации на стандарт, эритажники не до конца усваивают грамматику, лексические и прагматические нормы русского языка, именно поэтому эритажный русский значительно отличается от языка метрополии.

Не владея в полной мере типовым способом описания, говорящий выстраивает для себя упрощённую систему правил, которая не всегда соотносится с грамматикой русского языка. Значит, идиом эритажников подвергается большему влиянию доминантного иностранного языка по сравнению идиомом их родителей, которое отражается как на лексическом, так и на грамматическом уровне: в языке эмигрантов второго поколения наблюдаются многочисленные ошибки в словоизменении, согласовании, ошибки при релятивизации и т. п. (Pereltsvaig 2004; Polinsky 2006; Protassova 2007). Таким образом, эритажники составляют особую категорию так называемых нестандартных говорящих, идиом которых значительно отличается от общеупотребительного узуса метрополии (Мустайоки 2013).

Что же касается инноваций на лексическом уровне, в рамках эритажной лингвистики данная проблематика, на наш взгляд, изучена недостаточно. В основном, исследования в области лексики посвящены проблемам интерференции (калькирование, заимствования из доминантного языка), переключения кодов (code-switching), а также сокращению словарного запаса под влиянием иностранного языка (Aleeva 2012; Polinsky 1995; Протасова/Родина 2005).

Между тем, имеется ещё один тип нарушений, требующий исследования, – это изменения в конструкциях. Под конструкцией понимается «языковое выражение, у которого есть аспект плана выражения или плана содержания, не выводимый из значения или формы составных частей» (Fillmore 1988; Goldberg 2006; Рахилина 2008: 19), т. е. такой комплекс, в котором семантические и синтаксические элементы тесно связаны друг с другом. Можно предположить, что в ситуации двуязычия усвоение подобных единиц является одной из самых сложных задач. В отличие от грамматики, которую

¹ Пока нет общепринятого перевода для термина heritage language на русский язык. Самым простым вариантом является *унаследованный русский*, но он менее прозрачен. В статье (Рахилина et al. 2014) предлагается транслитерированный вариант *эритажный язык* (*эритажный носитель, эритажник*). В более ранних работах используется составной, и, как уже было сказано, громоздкий термин – люди с унаследованным русским (сокращённо ЛУРы), см. Дубинина/Полинская (2013).

можно задать набором правил, конструкции не запоминаются «списком», а усваиваются на основе речевого опыта – в процессе коммуникации, при чтении и т. п. Мы уже говорили, что инпут эритажного носителя редуцирован, поскольку эритажник находится в условиях, когда доступ к языковому материалу ограничен (*reduced input*). Именно поэтому он не может усвоить весь инвентарь русских конструкций, а значит, будет допускать ошибки при их использовании.

Можно предположить, что речевые отклонения в конструкциях носят случайный характер. Однако лингвисты, анализирующие ошибки, доказывают обратное – речевые сбои произвольны, в них также прослеживается некоторая система (Фрей 2006; Fromkin 1980; Кукушкина 1998; Подлесская/Кибрик 2005; Русакова 2013). Так, в работе «Грамматика ошибок» Анри Фрей показывает, что ошибки подчиняются более общим законам – закону аналогии, экономии речевых усилий.

Нарушения представляют собой ценный материал для лингвистических исследований, поскольку частотные отклонения маркируют слабые участки языковой системы, которые впоследствии могут быть подвергнуты изменениям, упрощениям.

Мы считаем, что эритажные ошибки в конструкциях также позволяют выявить интересные закономерности в унаследованном русском и русском языке метрополии. Нарушения эритажников не являются произвольными, а значит, однотипные ошибки позволяют обнаружить особые правила, регулирующие употребление конструкций унаследованного русского (Рахилина/Марушкина 2013). Кроме того, материал ошибок можно применять и для изучения стандартного русского, поскольку отклонения помогают выделить скрытые сочетаемостные и семантические ограничения, действующие в русских конструкциях. Такие правила обычно незаметны при анализе нормативных употреблений, в то время как случаи отклонений от них, характерные для эритажников, «высвечивают» эти закономерности.

Пока изменения в эритажных конструкциях не получили должного рассмотрения. Данной проблематике посвящено лишь небольшое число работ, см. Laleko (2010), Dubinina (2010), Рахилина/Марушкина (2013), Рахилина et al. (2014). При этом существующие исследования рассматривают только эритажный русский, распространенный в США.

Данная работа является продолжением изучения эритажных конструкций. В настоящем исследовании мы рассмотрим один из наиболее частотных типов ошибок, а именно ошибки в предложных конструкциях. Несмотря на высокую частотность, подобные нарушения практически не рассматриваются в исследованиях по эритажному русскому.

Наряду с материалом американского варианта унаследованного русского, мы привлекаем также данные немецкого и финского идиома эмигрантов второго поколения.

1 Материал исследования

Исследование проводится на материале Учебного корпуса русского языка (Russian Learner Corpus), разрабатываемого под руководством Е. В. Рахилиной (Rakhilina et al. 2016). Корпус включает эритажные тексты различных жанров (биографические рассказы, пересказ мультфильмов, блогговые записи, академическое письмо – сочинения, резюме, фрагменты курсовых работ и т. п.), а также сочинения студентов, изучающих русский язык как иностранный. Тексты сопровождаются метаразметкой, содержащей социолингвистические данные об авторе и информацию о тексте (возраст информанта, пол, возраст эмиграции, уровень владения языком, доминантный язык, жанр текста и т. д.), и имеют морфологическую аннотацию. На данный момент объём Учебного корпуса составляет ок. 1 млн. слов. Корпус включает в себя тексты эритажников и студентов РКИ, для которых доминантным языком является английский, немецкий, французский, финский, казахский и другие языки.

В рамках проекта разрабатывается параллельный подкорпус, аннотированный по типам ошибок (орфографические, морфологические, синтаксические и др.). В подкорпусе каждой словоформе исходного текста, содержащего ошибки, поставлен в соответствие исправленный вариант. В момент написания работы объём подкорпуса ошибок составлял ок. 200 тыс. слов.

2 Корпусный анализ

На материале Russian Learner Corpus (RLC) мы выделили два основных класса нарушений. К первому относятся ошибки, связанные с изменением управления предлога (п. 2.1) ко второму – случаи неверного выбора предложной конструкции (п. 2.2).

Наиболее ожидаемой причиной нарушений является языковая интерференция. Подобные инновации нередко возникают в речи двуязычных говорящих (Oldin 1989). Случаи калькирования отмечаются также и в работах, посвященных эритажному русскому (см. Polinsky 2010; Laleko 2010). Но, как отмечено в работе (Рахилина et al. 2014), особенность эритажников заключается в том, что эта категория говорящих в меньшей степени подвержена интерференции. Калькирование не является единственной стратегией эритажных говорящих, они стремятся использовать прежде всего средства родного языка, и часто это приводит к образованию новых конструкций.

Рассмотрим виды нарушений в предложных конструкциях, а также проанализируем типы стратегий эритажных говорящих.

2.1 Ошибки в предложном управлении

Наиболее распространённым типом ошибок, вызванных интерференцией, являются ошибки в управлении предлога. Результат языкового переноса зависит от типа доминантного языка. Если в доминантном языке отсутствует категория падежа, это

приведёт к появлению конструкций, где существительное при предлоге не получает падежного маркирования (см. примеры (1)-(3)). Примером такого языка является английский.

- (1) *из-за это уважение,*
- (2) *практика в издательская компания;*
- (3) *как иностранцы думают о русская национальность,*
- (4) *я думаю о рождество [RLC]*

Подобные ошибки характерны и для других нестандартных носителей в условиях англо-русского двуязычия – например, эмигрантов первого поколения, а также студентов, изучающих русский как иностранный. Ср:

- (5) – *А в Москве тебе есть где остановиться? – Да, это через... Муж моей матери.*
- (6) *Она вышла замуж за герцог... [эмигрант первого поколения, Земская 2001:90]*
- (7) *После реорганизации в педагогический институт университета создается филологический факультет (вместо в педагогическом институте). [L2, RLC]*

Наоборот, в случае, когда в языке иммиграции есть падеж, результат интерференции проявляется в изменении управления предлогов. Такие инновации характерны для немецких эритажных носителей. Дело в том, что некоторые предлоги в русском и немецком имеют разное управление. Выбор падежа во многом зависит от объемлющей конструкции, в которую входит предлог.

Например, и в русском, и в немецком глагол *написать* употребляется с предлогом НА. Если русская конструкция *написать на* имеет локативную интерпретацию, что выражается в использовании предложного падежа (*написать на стене/доске/коробке*), то в немецком *написать на (schreiben an)* рассматривается как глагол направленного движения, поэтому конструкция управляет аккузативом (*er schreibt an die Tafel* – букв. он пишет на доску). При несоответствии управления русской и немецкой конструкции эритажные носители калькируют модель управления конструкции доминантного языка.

- (8) *Очень строгие меры принимаются против курения например на пачку пишут Курение убивает.*

Перейдём к рассмотрению более частотных случаев – нарушениям в выборе предлога.

2.2 Ошибки в выборе предлога

Отклонения такого типа имеют разную природу. Во-первых, ошибки тоже могут быть вызваны калькированием, такие случаи связаны, прежде всего, с употреблением предлогов пространственной и временной семантики. Классической ошибкой такого рода является смешение предлогов В/НА и В/ПО, см. примеры (9)-(10).

- (9) *Эти фамилии понятны в русском языке но их совсем не возможно **перевести в английский** (от англ. translate into English) [RLC]*
- (10) *квалифицированные гиды **ведут** туристов **в** интересные и экологически благоприятные природные и культурные **ландшафты**. (от нем. in die Landschaften führen – букв. водить в ландшафты) [RLC]*

Во-вторых, значительное число нарушений связано с появлением не-калек или семантически мотивированных калек. Под семантически мотивированными кальками мы понимаем такие случаи переноса, когда иноязычная конструкция представляется более прозрачным и композициональным средством выражения значения, чем соответствующая русская конструкция с некомпозициональной семантикой (Рахилина et al. 2014). Примечательно, что подобные неологизмы появляются и при выборе предлогов и, в первую очередь, они обнаруживаются в конструкциях со сложной семантикой.

В классе не-калек наблюдаются разнообразные виды ошибок, которые мы условно делим на 2 класса: смешение синонимов и конкуренция падежной формы с предложной конструкцией.

Любопытные ошибки, вызванные смешением синонимичных предлогов, связаны с употреблением предлогов О и ПРО со значением темы. Несмотря на близкую семантику этих предлогов, в некоторых контекстах они не являются взаимозаменяемыми. Особенности семантики этих предлогов и случаи нарушения правил их употребления будут рассмотрены в пункте 3.

Следующую разновидность не-калек мы иллюстрируем на материале предлога ДЛЯ. Ошибки связаны с использованием предлога вместо беспредложных падежных форм. Такие нарушения бывают двух видов. К первому относятся те случаи, когда эритажный носитель заменяет падежную форму на квазисинонимичную предложную конструкцию, употребляя, к примеру, предлог ДЛЯ в функции датива. На первый взгляд, ничего удивительного в подобных примерах нет, т. к. русский язык допускает определённую степень вариативности: например, *приятный друзьям – приятный для друзей, полезный детям – полезный для детей*. Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что дательный падеж и ДЛЯ обладают скрытыми семантическими параметрами, отличающими их друг от друга. В пункте 4 мы подробнее поговорим об этих нюансах.

Ко второй группе случаев принадлежат аномальные конструкции, в которых появление предлога абсолютно «незаконно»: в таких случаях эритажник восстанавливает предлог на месте беспредложной падежной формы, при этом предлог и падеж различаются по семантике. Прежде всего, замене подвергается генитив, обладающий множеством разнообразных² значений. Основным значением родительного падежа является отношение принадлежности, остальные значения могут сближаться с

² По выражению Лоры Янды, русский генитив мог бы войти в Книгу Рекордов Гиннеса по количеству значений (Janda 2002: 111).

другими семантическими зонами, в частности, значением цели. Существенно удалённые от основных семантически, периферийные значения генитива являются менее композиционными для эритажников. Именно поэтому носители унаследованного русского стремятся «прояснить» значение генитивных конструкций, используя семантически более прозрачные средства – в нашем случае, предлоги. В пункте 5 мы анализируем случаи замены родительного падежа предлогами цели (К/ДЛЯ), и, кстати говоря, аномального использования предлога О в конструкциях со значением темы.

2.3 Смещение синонимичных предлогов: предлоги О и ПРО

Хорошо известно, что предлоги О и ПРО очень близки по семантике и сочетаемости. В разговорной речи эти предлоги являются взаимозаменяемыми.

(11) Когда того требует дело, Вика может и не спать, и работать по двенадцать часов подряд, не думая про сон и отдых/о сне и отдыхе [И. Э. Кио. Иллюзии без иллюзий (1995-1999)].

Однако, как показано в работе Дубровиной, хотя О и ПРО очень близки по семантике и сочетаемости, предлоги синонимичны далеко не во всех контекстах (Дубровина 2004). Ср:

(12) Если говорить о стратегии/??про стратегию

(13) Я всё про тебя маме расскажу/??Я всё о тебе маме расскажу

Автор предполагает, что предлог ПРО может вводить не только валентность темы, но и валентность содержания, которая восстанавливается из контекста. В (13) валентность темы заполняется местоимением *тебя*, а валентность содержания определяется, исходя из контекста. В этом примере подразумевается некоторый негативный факт, связанный с участником ситуации.

Эритажный носитель может игнорировать сочетаемостные ограничения предлогов, это влечёт за собой появление ошибок. В примерах (14)–(18) заполняется только валентность темы. Действительно, в этих предложениях не сообщается о конкретных фактах или событиях. Именно поэтому ПРО аномально в этих контекстах.

Доминантный английский:

(14) Я всегда думаю про моих друзей

Доминантный финский:

(15) Много рассказывалось о Николае второго, но это естественно, так как он был последним из Романовых и про него осталось много документов.

(16) Смерть Павла I-ого потрясло, кажется, потому что про Павла я мало знала

(17) *Хотя фильм и был очень страшным, то все равно он был хорошо снят: красивая природа, хорошие актеры включая Вилле Хаапсало и я узнала много чего нового про историю*

(18) *я думаю про следующее лето, и про новое путешествие*

По-видимому, нарушения не связаны с иноязычным влиянием, поскольку в доминантных языках (английском и финском) маркеры темы не обладают столь тонкими семантическими различиями. Валентность темы и содержания выражается в этих языках с помощью одного средства – предлога (ср. англ. about) или падежа (фин. элатив или генитивная конструкция).

Значит, ошибки объясняются тем, что эритажные говорящие нарушают тонкие семантические ограничения конструкций О/ПРО. Такие отклонения характерны не только для двуязычных носителей – носители современного русского также не всегда различают эти предлоги в устной речи. Так, в примере (19), найденном в устном подкорпусе НКРЯ, предлог ПРО заменяет нормативный О.

(19) *Ни кола/ни двора/про дом размечтались!* [Дима, муж, 23] [Праздные разговоры // Из материалов Ульяновского университета, 2007]

2.4 Вариативность беспредложного датива и предлога ДЛЯ

Вначале сделаем важное уточнение: не все примеры, где предлог ДЛЯ заменяет датив, содержат ошибки. В ряде контекстов использование предлога допустимо, т.к. в русском языке конструкция с ДЛЯ и беспредложный дательный очень близки по семантике.

Доминантный английский:

(20) *даже если Интернет предоставляет какую-то информацию для читателя/читателю, читать эту информацию бывает трудно.*

Доминантный финский:

(21) *Я не вижу причины тому, почему бы я не могла получить или заслужить то, что для меня/мне важно.*

Прежде всего, общими для датива и предлога являются конструкции с глаголами передачи (дать, приносить, раздавать, одалживать, возвращать оставить), а также прилагательные, имеющие дативную валентность (см. Сай 2011 (интересный, известный, важный, обязательный)).

(22) *Правда, он оставил родным/для родных записку, в которой указывал номер того самого джипа Land Rover.* [Екатерина ЛЕБЕДЕВА. Олег Митволь: «Моя

пожилую мать обвинили в похищении 18-летнего парня» // Комсомольская правда, 2011.03.01]

(23) ... работа скромных подвижников-реставраторов, художников из русской «глубинки» менее **известна для современника/современнику**, нежели борьба на политическом «Олимпе». [Григорий Грешневилов. Как выпрямляются колокольни (2003) // «Наш современник», 2003.06.15]

В этих конструкциях дательный падеж и предлог **ДЛЯ** маркируют либо роль реципиента – участника, получающего что-либо в результате действия (*оставить сыну квартиру, принести вещи для матери*), либо экспериенцера – участника, переживающего (или приобретающего) некоторое внутреннее психическое, ментальное, эмоциональное состояние (*роман интересен для историков, эта аудитория интересная рекламодателю*) (Fillmore 1968; Апресян et al. 2010).

Тот факт, что в русском при кодировании этих ролей используются одинаковые маркеры, не случаен, поскольку реципиент и экспериенцер обладают одинаковыми характеристиками: одушевлённость участника, отсутствие контроля и неполная вовлечённость в действие (Бонч-Осмоловская 2003: 58-60). Хотя датив и конструкции с **ДЛЯ** совмещаются при кодировании экспериенцера и реципиента, имеются некоторые нюансы, которые противопоставляют эти два средства даже в синонимичных контекстах. Разницу в их семантике иллюстрируют ошибки эритажных говорящих:

Доминантный английский:

(24) *Я пишу письмо **для мой друг*** (калька *to*)

Доминантный финский:

(25) *Навыки офисного работника так же **для меня знакомы*** (не-калька – в финском конструкция оформляется аллативом)

Примечание: в примере (25) имеются и другие ошибки, но мы ограничимся анализом аномальной конструкции с предлогом **ДЛЯ**.

Для выделения семантических параметров, различающих датив и **ДЛЯ**, мы обратимся к материалу НКРЯ. Корпусные данные свидетельствуют о том, что предлог **ДЛЯ** способен усиливать значение неполной вовлечённости реципиента в действие. Проиллюстрируем это утверждение на примере глагола *передать*:

(26) *В ходе разговора за чаем выяснилось, что гостя — жена Сахарова. Его имя было хорошо знакомо, в поездках за границу давали читать его обращение к правителям с идеями конвергенции. «Голоса» тоже часто упоминали — я их слушал регулярно, прорываясь через глушилки. Книжечку я передал для*

*Сахарова²²² Сахарову. Не помню, чтобы Боннэр приглашала зайти к ним.
[Николай Амосов. Голоса времен (1999)]*

(27) *Владимир Игоревич кинулся и осторожно, на вытянутых руках передал картину эксперту²²² для эксперта. Тот молча повернул ее, стал рассматривать подрамник и холст с оборота ... [Дина Рубина. Белая голубка Кордовы (2008-2009)]*

Предложения (26)-(27) описывают разные ситуации передачи объекта. В примере (26) говорящий передаёт книгу через посредника – жену адресата. В (27), наоборот, агент осуществляет передачу объекта напрямую, из рук в руки. При этом замена дательного падежа на предлог приводит к аномалии, при появлении ДЛЯ предлог имплицитно участвует в акте передачи некоторого посредника.

Точно так же, подстановка дательного падежа вместо ДЛЯ в (26) вводит новую интерпретацию непосредственной передачи объекта.

Таким образом, семантический компонент опосредованности действия в большей степени проявляется у предлога ДЛЯ, нежели у дательного падежа.

Получается, что в предложениях (24)-(25) невозможность употребления ДЛЯ обусловлена непосредственным вовлечением в ситуацию подлинного реципиента, т.е. лица, которому адресован передаваемый объект. Как мы уже говорили, предлог способен вводить в ситуацию некоторого посредника, но в ошибочных примерах такая интерпретация представляется недопустимой. В (24) действие *писать* не предполагает участие третьего лица, а в (25), где речь идёт о ментальном процессе, включение дополнительного участника совершенно невозможно.

2.5. Замена падежной формы на предлог

2.5.1. Предлог ДЛЯ в позиции беспредложного генитива

Помимо компонента опосредованности действия, предлог ДЛЯ отличается также ярко выраженной целевой семантикой, ср. (28):

(28) *И много полицейских было переброшено для охраны станции [Анатолий Рыбаков. Тяжелый песок (1975-1977)]*

Нам представляется, что та же самая семантика заложена в конструкциях с беспредложным генитивом. По крайней мере, некоторые из них обладают целевой семантикой. Например, сочетание *план курсовой работы* может иметь целевую интерпретацию – это ‘*план, составленный для курсовой работы*’.

Примеры из американского, немецкого и финского подкорпуса показывают, что эритажники склонны восстанавливать предлог ДЛЯ на месте нормативного родительного падежа:

Доминантный английский:

- (29) В договор входили восемь статей, излагающих **параметры для сохранения** культурного наследия (вместо *параметры сохранения*)
(30) запрещение этой картины стало **причиной для скандала** (вместо *причиной скандала*).

Доминантный немецкий:

- (31) Далее автор приводит **причины для заболевания человека** во второй части
(32) Одна из **причин для ухудшения здоровья детей** это школа состояние здоровья ухудшается в 4-5 раз

Доминантный финский:

- (33) В программе подробно описано основные **пункты, например для обучения родного языка**

Английские и немецкие аномальные примеры представляют собой результат калькирования. Ср: reason for, Grund für – ‘причина для’, parameter for – ‘параметр для’. В финских сочетаниях мы можем диагностировать не-кальку, т. к. в финском, как и в русском, в аналогичных контекстах используется генитивная конструкция.

В примерах с ошибками вершиной является абстрактное реляционное имя: *причина, параметр, пункт, программа, план (план для АЭС), организация (организация для социальной помощи)*. Эти лексемы имеют обязательный аргумент, представляющий собой предикатное имя, которое вводит некоторую ситуацию: *скандал, развитие, сохранение, отбор, обучение*.

В стандартном русском второй компонент конструкции оформляется беспредложным генитивом: *план работы, программа развития города*. Родительный падеж при этом выражает параметрическое отношение “сущность – параметр сущности” (Кибрик et al. 2004: 268-269), где сущностью выступает предикатное имя, а параметром – реляционное имя.

Первый компонент конструкции задаёт параметры ситуации, описываемой аргументом, только очень абстрактные. Например, в сочетании *критерии отбора* лексема *критерии* указывает на признаки, необходимые для осуществления действия, выраженного предикатным именем.

Получается, что компоненты конструкции связаны причинно-следственным или причинно-целевым отношением, а не отношением “часть-целое” в чистом виде, свойственным родительному падежу. И для выражения сложных семантических связей

русского генитива явно недостаточно, поскольку он не имеет выраженного значения цели.

Примечательно, что эритажник тонко чувствует лакуну в семантике генитива и стремится заполнить её, используя доступные для него языковые средства. Самым “подходящим” кандидатом для замены генитива оказывается предлог ДЛЯ, поскольку этот маркер отличается прозрачной целевой семантикой (*работать для общего блага, подготовить доклад для семинара*). Кроме того, предлог ДЛЯ указывает на назначение объекта (но обычно не абстрактного, а конкретного): *вагон для курящих, лак для ногтей*.

Следовательно, ДЛЯ обладает более композициональной семантикой. Именно поэтому эритажник заменяет генитив прозрачной для него предложной конструкцией.

Предлог ДЛЯ в качестве маркера цели/назначения способен замещать и другие, менее композициональные предлоги - например, предлог ПО

(34) Все кандидаты ... раскрывают чьи-то коварные **планы для уничтожения Америки** (вместо *планы по уничтожению*)

Аналогичная стратегия наблюдается и у других нестандартных носителей русского языка – например, студентов, не вполне уверенно владеющих русским академическим письмом. Тенденцию к замене генитива на предлог ДЛЯ в анализируемых конструкциях можно проследить на корпусном материале. Ср. примеры из “Корпуса русских учебных текстов”³:

(35) в первую очередь **материалы для исследования** должны быть посвящены России, ее внешней или внутренней политике

(36) Вместе с тем в энциклопедии по социологии отечественные авторы упоминают репликацию как **важный способ для обеспечения валидности научного исследования**

Изменения в падежном оформлении конструкции прослеживаются также в интернет-дискурсе. Но здесь альтернативным маркером выступает уже не предлог, а беспредложный датив. Согласно наблюдениям Я. Э. Ахапкиной, носители русского языка всё активнее заменяют нормативный генитив дательным падежом, ср: *целесообразность применению, фундамент рассуждению, причина возникновению стресса* (Ахапкина 2014).

Появление дательного падежа также неслучайно, т. к. датив отличается проспективной семантикой, которая проявляется, в частности, при глаголах приобретения.

Как показано в работе (Рахилина 1982 (2010)), в ситуации приобретения объект имеет два посессора – первым является участник, обладавший предметом до приобретения, вторым – участник, получивший этот предмет. Так, в предложении *Маша покупает Пете сапоги* актуальным посессором является продавец, а потенциальным – Петя. Как

³ http://web-corpora.net/learner_corpus

можно заметить, именно дательный, а не генитив маркирует потенциального посессора, ср: **Машиа купила Пети сапоги*.

Помимо проспективного значения, дательному свойственна идея предназначения объекта, характерная так же для предлога ДЛЯ. Данное значение реализуется в конструкциях вида *подарок бабушке, донос царю, рапорт капитану* (Рахилина 2010: 280-281), где второй элемент является не только посессором, но и адресатом. Заметим, что в этих конструкциях при замене датива на ДЛЯ значение не изменится: *подарок для бабушки, донос для царя, рапорт для капитана*. Наше наблюдение ещё раз подтверждает, что предлог ДЛЯ и дательный падеж имеют близкую семантику. И поэтому неудивительно, что в нестандартных конструкциях появляется не одно, а оба этих средства: датив – в интернет-дискурсе, предлог ДЛЯ – в академическом письме, речи детей и эритажников.

2.5.2 Предлог К в значении цели

Наряду с ДЛЯ, в русском языке имеется ещё один предлог с семантикой цели и назначения – предлог К (ср: *тезисы к докладу, печенье к чаю*) (Виноградов 1986; НОСС 2003). Основным значением предлога К считается пространственное значение конечного пункта, или цели перемещения, которое выражается при глаголах движения: *подойти к дому, ехать к бабушке*.

Семантика цели распространяется и на другие конструкции, не связанные с идеей движения⁴ – так, предлог К может указывать на мотив, цель совершаемого действия (*готовиться к экзаменам, приготовиться к бою*) или назначение предмета (*подарок к Дню Рождения*) (МАС 1984). Выступая в этих значениях, предлог К синонимичен предлогу ДЛЯ, нестандартно используемому в речи эритажников. Подобное anomальное поведение мы склонны ожидать и у предлога К.

И действительно, в Учебном корпусе отмечаются примеры, где предлог К замещает родительный падеж в конструкциях с семантикой назначения. Anomальные конструкции, как и в случае с ДЛЯ, являются мотивированными кальками (английский) или не-кальками (финский).

⁴ Помимо пространственно-темпорального и целевого значений, конструкция *Х к У*-у может выражать притяжательное отношение, при этом *Х* является частью, а *У* целым: *объектив к фотоаппарату, магазин к автомату, бусы к платью, туфли к пальто*. Согласно словарной статье И. Б. Левонтиной (НОСС 2003), первый элемент конструкции (*Х*) обозначает отторжимую часть предмета, обеспечивающую его функционирование (*объектив, магазин*), либо необязательную деталь (*бусы, туфли*). Другими словами, *Х* и *У* существуют независимо, хотя они, безусловно, связаны друг с другом. Е. В. Рахилина предлагает называть такую связь отношением *дополнительности*, в котором «первый член – допoлнитель – обозначает объект, второстепенный по отношению к объекту, обозначаемому вторым членом отношения». В наших примерах бусы дополняют платье, объектив – фотоаппарат, а не наоборот. Сходной семантикой обладают конструкции с предлогом *от* – см. Рахилина (2008: 45-48).

Доминантный финский:

(37) в "Калинке" применяется игровой **метод к обучения всех языков** (не-калька, выражается генитивной конструкцией, букв. «обучения метод»)

Доминантный английский:

(38) Я согласна с тобой, Жаклин, что пока у человека есть желание что-то изменить к лучшему, он непременно будет искать **решения к существующим проблемам** (калька *solution to*)

(39) Фильмы учили простые, моральные **уроки к жизни** (вместо урокам жизни, жизненным урокам)

В предложениях с ошибками, точно так же, как и в примерах с ненормативным ДЛЯ, искажается конструкция с абстрактным реляционным именем. Нам будут интересны, прежде всего, предикаты *метод*, *решение*, *урок*, встретившиеся в предложениях с ошибками, и имена, близкие к ним по значению (*способ*, *приём*). Нормативным способом оформления второго элемента конструкции является беспредложный генитив, некоторые конструкции допускают также предлог ДЛЯ, см. (40)-(42).

(40) Наиболее ценным методом для развития/методом развития умственных сил детей в период так называемого доучилищного обучения Одоевский считал беседу или «разговоры с детьми» [История педагогики (1981)]

(41) К тому же, шпаной не будучи, не были они и любителями решения конфликтов/??? для конфликтов кулачным боем. [Асар Энпель. *Aestas sacra* (1990-2000)]

(42) Для прославленного шахматиста М. М. Ботвинника проигранные партии всегда были «хорошей школой», наилучшим материалом для анализа, «самыми ценными уроками для совершенствования/уроками совершенствования в шахматной игре»; плодотворнее всего — «учиться на собственных ошибках» [Григорий Коган. *Работа пианиста* (1963)]

Как мы уже отмечали, появление предлога ДЛЯ свидетельствует о причинно-целевой семантике конструкций. И хотя К также обладает значением цели, использование этого предлога в конструкциях не допускается. Представляется, что такое поведение К вызвано его ограниченной сочетаемостью с именами действия (НОСС 2003), ср: *ножницы для стрижки овец* — **ножницы к стрижке*, *витамины для роста волос* — **витамины к росту волос*. Поскольку К прототипически обозначает конечный пункт, предлог употребляется в основном с предметными именами и реже — с абстрактными, ср: *пирог к чаю* — **пирог к чаепитию*, но *ложка к обеду*.

В современном русском управление с предлогом К допускает ограниченный класс имён, часть из них присоединяют К в фиксированных контекстах: *мера* (только в составе

идиомы *принять меры*: *принять меры к ликвидации пожаров*), *средство* (только в сочетании *средства к существованию*), *стимул* (*стимул к развитию экономики*), *шаг* (*шаг к примирению*), *попытка* (*попытка к бегству*), *тенденция* (*тенденция к снижению*), *подход* (*подход к управлению*), *толчок* (*толчок к развитию*), *подготовка* (*подготовка к подписанию*).

Для многих имён этого класса сочетаемость с К обусловлена особенностями деривации. Так, отглагольные имена этого класса способны присоединять К вследствие наследования модели управления производящего глагола, ср: *подходить к завершению* – *подход к завершению*, *готовиться к тестированию* – *подготовка к тестированию*. Заимствованные конструкции (*стимул*, *тенденция*), по-видимому, сохраняют модель управления иноязычного слова.

Однако есть другие, семантически близкие конструкции, которые не допускают появления К – к подобным сочетаниям относятся конструкции *метод*, *решение*.

Возможно, данная особенность сочетаемости связана с диахроническим изменением модели управления. Примеры из НКРЯ подтверждают эту гипотезу – действительно, в XVIII-XIX вв. данные конструкции допускали управление с предлогом К.

(43) *Батенька-покойник, рассказывая, бывало, валяются от смеху, что пан Азенко привсенародно скушал такую большую дулю, а пан Букенко, все это придумавший и распорядивший, потешался крепко своим **методом к отмищению** за помешательство в выборе его в глуховские полковники. [Г. Ф. Квитка-Основьяненко. Пан Халявский (1839)]*

(44) *В канцеляриях же, которые не имеют права решать, а только обязаны пересматривать дела и просьбы для представления на заключение начальнику, который, в свою очередь, отсылает их в другое место для решения или пропускает **решения к исполнению** ... [Ф. В. Булгарин. Иван Иванович Выжигин (1829)]*

(45) *Сначала очень были скучны первые приготовительны **приемы к маршировке**, так называемая выправка. [Д. В. Григорович. Из «Литературных воспоминаний» (1892)]*

Архаичная модель управления с предлогом К характерна также и для других конструкций, ср:

Способ

(46) *В то время **к научению** мало было **способов**, да и не умели ещё чужим умом набивать пустую голову. [Д. И. Фонвизин. Недоросль (1782)]*

Средство

(47) То же должно сказать и опоследующих правлениях; если иногда видна цель их правления и образ их мыслей, в отношении **средств к управлению государством** употребляемых [А. Н. Радищев. О законоположении (1801-1802)]

Причина

(48) Во время ее болезни граф замечает, что князь с излишней заботливостью участвовал в восстановлении ее здоровья; замечает страстные его взгляды, наблюдает все его поступки находит в них **причину к подозрению**. [Неизвестный. Истинное приключение благородной россиянки (1803)]

Таким образом, мы можем говорить об изменении сочетаемости в конструкциях с реляционными именами. Эритажные носители, в меньшей степени опирающиеся на нормы современного русского языка и в большей на семантику, как будто «догадываются» о семантическом потенциале предлога К, который они и реализуют в подобных конструкциях.

Наблюдаются также и другие ошибочные употребления с предлогом К – например, когда предложная конструкция обозначает объект чувств, отношений.

2.4.3. Предлог К в конструкциях с именами чувств

С одной стороны, нет ничего необычного в том, что объект отношения в таких конструкциях кодируется предлогом К, ср: *любовь к жизни*⁵, *равнодушие к моде*, *симпатия к юноше*, *сочувствие к людям*, *жалость к себе*. Такое оформление объекта не случайно, т. к. чувства являются адресными, направленными на какое-то лицо, а предлог К прототипически обозначает конечный пункт направленного движения.

Однако же, не все имена чувств сочетаются с предлогом К. Подобные исключения сложно увидеть на стандартном материале. И именно ошибки эритажников наглядно это показывают. В частности, примеры (49)-(51) иллюстрируют некоторые предикаты отношения, не сочетающиеся с предлогом К.

Доминантный финский:

(49) Я сама фильмы увидела только недавно, и так у меня нету **к ним особенной ностальгии**.

⁵ По мнению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, любовь концептуализируется как метафора путешествия, а значит, исходное пространственное значение предлога К (конечного пункта движения) соотносится с такой интерпретацией (Лакофф/Джонсон 2004: 72-73).

Доминантный немецкий:

(50) *Так что я могу быть горда что **верность к моему родному языку** помогла мне набраться мужества и поступить в университет славистики имени Гумбольда*

Доминантный английский:

(51) *Тогда как интерес может быть слабым, любопытство - это неистощимый **голод к информации.***

Все предложения, кроме примера (50), являются не-кальками, ср. фин. генитивная конструкция *varauden kaiho* – *тоска/ностальгия по свободе*, англ. *hunger for* – букв. *голод для*, а не *голод к*. Пример (51), по-видимому, обусловлен интерференцией доминантного языка, ср. немецкое выражение *Treue zu* буквально переводится как *верность к*. На самом деле, в обоих случаях, независимо от того, калька это или нет, мы считаем, что подобные эритажные конструкции семантически мотивированы.

В стандартном русском объект отношения в этих конструкциях маркируется беспредложным дательным (*верность языку*), предлогом ПО (*ностальгия по дому*) или атрибутивной конструкцией (*информационный голод*). Такие тонкости предложно-падежного оформления менее семантически мотивированы, чем предлог К, имеющий прозрачную семантику конечного пункта. Именно поэтому эритажники заменяют альтернативные средства на более композиционный предлог К.

Подобные инновации с предлогом К наблюдаются и в детской речи. По аналогии с другими конструкциями отношения, оформленными предлогом К, дети-монолингвы восстанавливают этот предлог на месте беспредложных форм датива (52), генитива (53) или производного предлога *по отношению к* (54).

(52) ***Преданность к отчизне***

(53) *Мцыри никогда не оставляло сильное **желание к свободе***

(54) *Гринёв никогда не позволял себе **грубость к старику***

2.4.4. Предлоги О/ПРО как показатели темы

Предлоги О и ПРО, управляющие предложным падежом, в русском языке обычно выступают при глаголах речи (*рассказывать о себе/говорить про себя*) и ментальной деятельности (*думать о прекрасном*), а также предикатных именах с семой 'говорить' (*беседы о театре, отзыв о постановке; сказка про Федота-стрельца*). При этих предикатах предлоги О/ПРО вводят тему сообщения или размышления.

Заметим, что подобный способ оформления темы не единствен в русском языке. В ряде синонимичных конструкций тема кодируется другими средствами – например, предлогами НА и К (*говорить на тему; комментарий к фильму*) или винительным падежом (*обсудить что-л., рассмотреть что-л.*).

При таком маркировании семантика темы сопряжена с другими значениями – например, объектом действия, выраженным предлогом НА или аккузативом, или целью/предназначением, характерным для К.

Получается, что О/ПРО являются более простым средством выражения темы, т.к. именно это значение считается основным, см. (МАС 1984). Закономерно, что именно эти предлоги замещают другие показатели темы в текстах эритажников, поскольку они обладают более композиционной семантикой.

Доминантный английский:

- (55) *рассмотрение* в правительстве *о* вопросах иммиграции (вместо рассмотрение вопросов)
- (56) Глава Временного правительства Керенский *приказал о закрытии большевистских газет*, и это было именно то, чего ждал Ленин для начала военных действий (вместо приказал закрыть)

Доминантный финский:

- (57) Я нашла этот фильм через ютуб и решила посмотреть, так как *комментарии о фильме* оказались хорошими.
- (58) *Темы, о которых разговаривают* с кандидатами, очень отличаются.

Подобные употребления, очевидно, признаются аномальными для стандартного русского. Хотя ошибки при использовании предлога О в конструкции со значением речи и восприятия отнюдь не чужды современному языку.

По мнению М. А. Кронгауза,⁶ предлоги О/ПРО активно распространяются на другие глаголы речи и восприятия, оформляя объект размышления или сообщения: *мне пришло в голову о том, я указываю о чём-то*.

Пока такие употребления можно признать маргинальными, однако, есть вероятность, что постепенно такие инновации станут более частотными и, возможно, закрепятся в стандартном русском.

Склонность к замещению менее прозрачных способов кодирования темы отмечается и для другой категории носителей русского – а именно, для детей-монолингвов. Ср.:

- (59) *Я делюсь с мамой обо всём, что со мной происходит*.

В примере (59) глагол *делиться* выступает как глагол речи – предложение *я делюсь чем-то* означает ‘я рассказываю о чём-то’. По аналогии с другими глаголами речи (*говорить, рассказывать, беседовать* о), ребёнок восстанавливает предлог О.

⁶ Источник – интервью М. А. Кронгауза на радио “Свобода” (Лилия Пальвеева, “Чуткая семантика предлогов”, 16.04.2007 <http://www.svoboda.org/content/article/388123.html>)

Таким образом, и эритажники, и моноязычные носители стремятся к упрощению некомпозициональной конструкции с предикатами речи и восприятия.

Некоторые аномальные для современного русского конструкции раньше имели другую модель управления – с предлогом *о*. Например, глагол *рассмотреть* использовался с этим предлогом вплоть до XVIII-XIX вв. Согласно словарю русского языка XI-XVII вв. и корпусным данным, первоначально глагол *рассмотреть* относился к классу глаголов ментальной деятельности – его основным значением является ‘обдумать, размыслить’ (Словарь 1997):

- (60) Да питау ся сущими съде, и тыгда **рассмотрю о** невѣдомыхъ [*Изборник Святослава, 1073 г. Цит. по [Словарь 1997]*]
- (61) Нѣ идѣте, **рассмотрите о** вашемъ спсении и **о** будущи вѣчнѣи жизни [*Муч. Христофора, Цит. по [Словарь 1997]*]
- (62) А особливо повелено нам **разсмотреть о** здешних медных и железных заводах, каким бы образом его царскому величеству и государству оными прибытки размножить. [*В. Н. Татищев. Наказ комиссару уктусского завода Т. Бурцову (1721)*]
- (63) Избегал он также и обращений в Петербург и оставил даже Челюскину записку с предложением не ездить в столицу, добавив: "понеже Государственная Адмиралтейская коллегия и без тебя может **рассмотреть о** пути вашем" [*Б. Г. Островский. Великая Северная экспедиция (1937)*]

Причины изменения значения и замены более композиционального способа оформления аргумента на менее прозрачный вариант требуют дополнительного диахронического изучения.

3. Заключение и основные выводы

Мы проанализировали конструкционные ошибки в речи эритажных говорящих. Подведём некоторые итоги. Результаты исследования подтверждают, что эритажные носители, «ошибаясь», используют две основные стратегии. Первой стратегией является прямое заимствование конструкций из доминантного языка, т. е. калькирование. Вторая связана с образованием лексико-синтаксических единиц, не существующих ни в доминантном, ни в русском языке – так называемых не-калек.

Кальки представляют собой очень ценный материал для исследования. В принципе, эта стратегия используется эритажниками не случайным образом: как правило, калькированная конструкция употребляется тогда, когда она оказывается более семантически прозрачной.

Для нас наиболее интересными ошибками являются не-кальки. В частности, именно не-кальки выявляют базовые типы конструкций, на которые опираются эритажные

носители (ср. например конструкцию пути, конструкцию передачи и др.). Заметим, что «инновации», изобретаемые эритажниками, встречаются в речи других нестандартных говорящих: носителей просторечия, студентов, не вполне овладевших нормами академического письма, а также детей.

Материал не-калек может маркировать и случаи грамматической вариативности на синхронном уровне, а также тонкие различия в использовании квазисинонимичных лексических единиц – ср., например, сбои в употреблении датива и предлога ДЛЯ или выбор между предлогами О и ПРО.

Возможны случаи, когда не-кальки воспроизводят нормы предыдущего временного среза: такие нарушения возникают в конструкциях, претерпевших исторические изменения. Несмотря на сдвиг нормы, устаревшая конструкция сохраняет свой семантический потенциал, а эритажные носители его используют.

Литература

- Aleeva, Daria (2012): *Negative Transfer in The Writing of Proficient Students of Russian: A Comparison of Heritage Language Learners and Second Language Learners*. Master Thesis. Portland University.
- Benmamoun, Elabbas/Montrul, Silvina/Polinsky, Maria (2010): *White Paper: Prolegomena to Heritage Linguistics*. Harvard University.
- Dubinina, Irina (2010): How to ask for a favor: A pilot study in heritage Russian pragmatics. In: Mustajoki, A./Protassova, E./Vakhtin, N. (eds.): *Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian*. Slavica Helsingiensia 40, Helsinki: 418-430.
- Fillmore, Charles. J. (1968): The case for case. In: Bach, E./Harms, R. (eds.): *Universals in linguistic theory*. London: 1-25.
- Fillmore, Charles J. (1988): The mechanisms of 'Construction Grammar'. Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society 14, 1988: 35-55.
- Fromkin, Victoria A. (ed.) (1980): *Errors in linguistic performance: Slips of the tongue, ear, pen, and hand*. San Francisco.
- Goldberg, Adele (2006): *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Grammar*. Oxford.
- Janda, Laura (2002): *The Case Book for Russian, a coherent description of all the uses of all the cases with examples for linguists and learners*. A companion CD-ROM co-authored with Steven J. Clancy. Columbus, Ohio: Slavica.
- Laleko, Oksana (2010): *The Syntax-Pragmatics Interface in Language Loss: Covert Restructuring of Aspect in Heritage Russian*. Doctoral Dissertation.
- Montrul, Silvina A. (2012): Is the heritage language like a second language? In: Roberts, L./Lindqvist, Ch./Bardel, C./Abrahamsson, N. (eds.): *EUROSLA Yearbook*. Vol. 12. Amsterdam: 1-29.

- Montrul Silvina A. (2013): How native are heritage speakers? *Heritage Language Journal*, Vol. 10(2): 15-39.
- Odlin, Terence (1989): *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge.
- Pereltsvaig, Asya (2004): Agreement in the absence of Agreement: Gender Agreement in American Russian. In: Stojanović, D. (ed.): *Cahiers Linguistique d'Ottawa*. Special volume on Slavic psycholinguistics, Vol. 32. Ottawa: 87-107.
- Polinsky, Maria (1995): American Russian: Language Loss Meets Language Acquisition. In: *Formal Approaches to Slavic Linguistics. Cornell Meeting*. Ann Arbor: Michigan Slavic Publications: 370-406.
- Polinsky Maria (2006): Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics*, Vol. 14: 191-262.
- Polinsky Maria (2010): Why Bother with Heritage Speakers? *First International Conference on Heritage and Community Languages*. UCLA, 2010.
- Protassova, Ekaterina (2007): Sprachkorrosion: Veränderungen des Russischen bei russischsprachigen Erwachsenen und Kindern in Deutschland. In: Meng, K./Rehbein, J. (Hg.): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: 299-333.
- Rakhilina, Ekaterina/Vyrenkova, Anastasia/Mustakimova, Elmira/Ladygina, Alina/Smirnov, Ivan (2016): Building a learner corpus for Russian. Proceedings of the joint workshop on NLP for Computer Assisted Language Learning and NLP for Language Acquisition at SLTC, Umeå, 16th November 2016. <http://aclweb.org/anthology/W16-65>.
- Апресян, Ю. Д./Богуславский, И. М./Июдин, Л. Л./Санников, В. З. (2010): *Теоретические проблемы русского синтаксиса: Взаимодействие грамматики и словаря*. Москва.
- Ахапкина, Я. Э. (2014): Причина пожару: приименной дательный в позиции родительного. В: *Слово. Словарь. Словесность: Русский язык в научном, культурном и образовательном пространстве (к 190-летию со дня рождения К. Д. Ушинского)*. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена: 38-42.
- Бонч-Осмоловская, А. А. (2003): *Дативный субъект в русском языке: корпусное исследование*. Дисс. канд. филол. наук – Москва, 2003.
- Вахтин, Н. Б./Головко, Е. В. (2004): *Социолнгвистика и социология языка. Учебное пособие*. Санкт-Петербург.
- Витцлак-Макаревич, К. (2004): Влияние языкового контакта «немецкий-русский» на русский язык ФРГ (на материале русскоязычных газет и журналов). Под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой. Русскоязычный человек в иноязычном окружении. Хельсинки: Helsinki University Press, 2004 – с. 143-149.
- Виноградов, В. В. (1986³): *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*: Учеб. пособие для вузов. Москва.
- Гловинская, М. Я. (2001): Общие и специфические процессы в языке метрополии и

- эмиграции. В: Земская, Е. А. (Отв. ред.): *Язык русского зарубежья. Общие процессы и речевые портреты*. Москва-Вена: 341-492.
- Голубева-Монаткина, Н. И. (2004): *Русская эмигрантская речь во Франции конца XX века: Тексты и комментарии*. Москва.
- Голубева-Монаткина, Н. И. (1999): *Языковая культура русской эмиграции во Франции и Канаде*. Москва.
- Земская, Е. А. (ред.) (2001): *Язык русского зарубежья: Общие процессы и речевые портреты*. (= «Венский славистический альманах» [Wiener slawistischer Almanach, Sonderband 53]). Москва, Вена.
- Долгих, Е. И. (2013): Эмиграция из России. *Электронный журнал «Полемика»*, вып. 9, 1995.
- Дубинина, И. Е./Полинская, М. С. (2013): Русскоговорящие американцы: лингвистические портреты. // *Язык в глобальном контексте*. М.: ИНИОН, 2013. – с. 95-123.
- Дубровина, И. В. (2004): *Предложные конструкции в аспекте когнитивной грамматики*. Дисс. к.ф.н. Ульяновск, 2004.
- Караулов, Ю. Н. (1992): О русском языке зарубежья. *Вопросы языкознания*, № 66: 5-19.
- Кибрик, А. Е. (1985): Типология и задачи описательной лингвистики. *Лингвистическая типология*. М., 1985 – с. 74-78.
- Кибрик, А. Е./Брыкина, М. М./Хитров, А. Н. (2004): Опыт фронтального корпусного исследования конструкций с внутренним и внешним посессором. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции «Диалог 2004»*. Москва: 265-275.
- Красильникова, Е. В. (ред.) (2001): *Русский язык зарубежья*. Москва.
- Кукушкина, О. В. (1998): *Речевые неудачи как продукт речемыслительной деятельности*. Дисс. доктора филол. наук, Москва.
- Лакофф, Дж./Джонсон, М. (2004): *Метафоры, которыми мы живем* (Пер. с англ./Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова). Москва.
- Малый академический словарь*. Ред.: А. П. Евгеньева, Москва 1957-1960 (АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981-1984).
- Мустайоки, А. (2013): Разновидности русского языка: анализ и классификация. *Вопросы языкознания*, №5: 3-17.
- Мустайоки, А. (2004): Протасова Е. Быть русским и говорить по-русски. В: Мустайоки, А./Протасова, Е. (ред.): *Русскоязычный человек в иноязычном окружении*. Хельсинки: 5-13.
- Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. Второе издание, исправленное и дополненное. Под общим руководством акад. Ю. Д. Апресяна. Москва; Вена. (= Венский славистический альманах (Studia philologica)).

- Павлова, А. В. (2011): Речь русских эмигрантов и билингвов: ошибки или тренды? В: Цейтлин, С. Н./Елисеева, М. Б. (Отв. ред.) (2011): *Путь в язык: Одоязычие и двуязычие*. Сб. статей. Москва: 294-306.
- Подлеская, В. И./Кибрик, А. А. (2005): Самоисправления говорящего в устной монологической речи по данным корпусного исследования. В: Подлеская, В. И./Архипов, А. В./Ландер, Ю. А. (ред.): *Четвёртая типологическая школа. Международная школа по лингвистической типологии и антропологии*. Москва: 274-279.
- Полинская, М. С. (2010): Русский язык первого и второго поколения мигрантов, живущих в США. В: Mustajoki, A./Protassova, E./Vakhtin, N. (eds.): *Slavica Helsingiensia*, № 4. Хельсинки: 336-352.
- Протасова, Е. Ю./Родина, Н. М. (2005): *Многоязычие в детском возрасте*. Санкт-Петербург.
- Рахилина, Е. В. (1982): Отношение принадлежности и способы его выражения в русском языке (дательный посессивный). *НТИ*, сер. 2, 1982, N 2: 24-30.
- Рахилина, Е. В. (2008): *Когнитивный анализ предметных имён: семантика и сочетаемость*. Москва.
- Рахилина, Е. В. (Отв. ред.) (2010): *Лингвистика конструкций*. Москва.
- Рахилина, Е. В./Марушкина, А. С. Ошибки в речи херитажных говорящих (на материале текстов русских эмигрантов в США). *Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы международной научной конференции 26-29 июня 2013 г.*, СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013 – с. 435-439.
- Рахилина, Е. В./Выренкова, А. С./Полинская, М. С. (2014): Грамматика ошибок и грамматика конструкций: эритажный (унаследованный) русский язык. *Вопросы языкознания*, №3. Москва: 3-19.
- Рахилина, Е. В. (2014): Грамматика ошибок: в поисках констант. *Язык. Константы. Переменные. Памяти А. Е. Кибрика*. (Под ред. М. А. Даниэля, Е. А. Лютиковой, В. А. Плунгяна (гл. ред.), С. Г. Татевосова, О. В. Фёдоровой). Санкт-Петербург: 87-96.
- Русакова, М. В. (2013): *Элементы антропоцентрической грамматики русского языка*. Москва.
- Сай, С. С. (2011): Дативный субъект в конструкциях с предикативами на –о: присловная зависимость или компонент конструкции? *Материалы международной научной конференции «Русский язык: конструкционные и лексико-семантические подходы»*. Санкт-Петербург.
- Словарь русского языка XI-XVII вв.* Вып. 22 (Раскидаться-Рященко)/Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – Москва, 1997.
- Фрей, А. (2006): *Грамматика ошибок*. (Пер. с фр. Е. Л. Пастернак, Д. В. Сичинавы; вступ. ст. В. М. Алпатова). Москва.

Ресурсы:

1. Russian Learner Corpus: <http://www.web-corpora.net/RLC/>
2. Национальный корпус русского языка: ruscorpora.ru
3. A Collection of Russian corpora: <http://corpus.leeds.ac.uk/ruscorpora.html>
4. Корпус русского академического письма:
http://web-corpora.net/RussianAcademCorpus/search/?interface_language=ru

Syntaktische Besonderheiten in der schriftlichen Produktion von Herkunftssprechern. Analyse der Übungen in Lehrwerken und die Behandlung der syntaktischen Schwierigkeiten im Unterricht

Julia Kukla

Slavic Language Education

Ausgabe: 1/2021

DOI: <https://doi.org/10.18452/23202>

Herausgegeben an der
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Slawistik und Hungarologie

ISSN: 2748-5226

Abstract:

Der Beitrag untersucht syntaktische Besonderheiten in der Schriftsprache russisch-herkunftssprachlicher Studierender in Deutschland, analysiert die Behandlung von syntaktischen Schwierigkeiten in Lehrbüchern für Russisch als Herkunftssprache und die Arbeit zu syntaktischen Schwierigkeiten in Sprachpraxiskursen. Die Studie konzentriert sich auf Groß- und Kleinschreibung, Wortstellung, Satzfragmentierung, Präpositionen, Konjunktionen usw. Als Hauptquellen für syntaktische Fehler in der Lerner Sprache weist die Autorin den Einfluss der mündlichen russischen Sprache und der dominierenden Sprache Deutsch nach. Im Ergebnis wird ein Vorschlag für ein Curriculum basierend auf den funktionalen Stilen der russischen Sprache präsentiert.

Keywords:

Herkunftssprache Russisch, Herkunftssprachendidaktik, Syntax der Herkunftssprache, Curriculumsentwicklung

Zitieren des Artikels:

Kukla, Julia (2021): Syntaktische Besonderheiten in der schriftlichen Produktion von Herkunftssprechern. Analyse der Übungen in Lehrwerken und die Behandlung der syntaktischen Schwierigkeiten im Unterricht, Slavic Language Education 1/2021, S. 116-136, DOI: <https://doi.org/10.18452/23193>

Syntaktische Besonderheiten in der schriftlichen Produktion von Herkunftssprechern. Analyse der Übungen in Lehrwerken und die Behandlung der syntaktischen Schwierigkeiten im Unterricht.

Julia Kukla

The paper discusses syntactic features in the written language of students of Russian origin in Germany, the treatment of syntactic difficulties in textbooks for Russian as a heritage language, and the work on syntactic difficulties in language courses. The study focuses on capitalisation, word order, sentence fragmentation, prepositions, conjunctions, etc. The main sources of syntactic errors in learners' texts are the influence of oral Russian speech and German as the dominant language. Based on these findings, a proposal for a curriculum based on the functional styles of the Russian language is presented, as well as some methodological considerations.

Einleitung

Im Fokus des vorliegenden Artikels steht das Thema Syntax in der schriftlichen Produktion herkunftssprachlicher Lerner. Im Gegensatz zur Orthographie oder Morphologie bleibt dieser Bereich in der Peripherie des wissenschaftlichen und des pädagogischen Interesses, was damit zusammenhängen kann, dass syntaktische Abweichungen¹

- nicht so häufig sind wie andere Abweichungstypen, z. B. orthographische Fehler,
- manchmal nicht so schwerwiegend sind wie andere Fehler (vgl. Wortstellung),
- schwieriger lokalisierbar sind als z. B. morphologische Fehler, da sich syntaktische Abweichungen auf der Satz- und nicht auf der Wortebene manifestieren,
- komplexer und heterogener als andere Fehlertypen sind, da der Bereich der Syntax viele verschiedenartige Erscheinungen in sich birgt.

Daher verlangt die Aufarbeitung der syntaktischen Schwierigkeiten eine differenzierte Herangehensweise an unterschiedliche syntaktische Phänomene und eine eingehende Auseinandersetzung mit diversen syntaktischen Bereichen.

Diese Erwägung kann anhand des folgenden Beispiels illustriert werden: *Подводя итог, хочется сказать, что, что бы было можно достичь многие из вышесказанных потребностей, то обществу нужна помощь, не только в виде законов, но и в виде*

¹ Der Begriff Fehler ist im Kontext der Auseinandersetzung mit der Herkunftssprache bzw. im Kontext der Erwerbs- oder der Lernprozesse durchaus diskutabel (vgl. Kontaktprodukt nach Lehmann, 2013: 83f.), aber in didaktischer Tradition ist das ein gut handhabbarer und weit verbreiteter Terminus, der in diesem Artikel nach Krumm (1990), Kleppin (2010) u.a. ohne negative Konnotation verwendet wird.

«переобучения» людей. Bei der genauen Betrachtung dieses Satzes kann eine Reihe von syntaktischen Abweichungen festgestellt werden. Es handelt sich hier um die falsche Verwendung der korrelativen Konjunktion (*чтобы, ... то*), um das Problem der Rektion (*достичь многие из...*) und um die ungewöhnliche Wortstellung (*было можно*, vgl. in diesem Zusammenhang ebenso die Beobachtung von Glovinskaja (2001: 424) zur unüblichen Wortstellung in der Prädikatgruppe, die in der Migrantensprache zum Vorschein kommt). In diesem Fall wird der Lehrende mit der Frage der adäquaten Berichtigung dieses Satzes konfrontiert, sowie mit der Ermittlung und der Aufarbeitung von vorliegenden syntaktischen Schwierigkeiten.

Auf dem Gebiet der Didaktik des Russischen als Fremdsprache findet die Syntax wenig Beachtung. Wirft man einen Blick auf die Inhaltsstruktur der Lehrwerke, die für den schulischen Fremdsprachenunterricht zugelassen sind, sowie auf die Kernlehrpläne diverser Schulen, an denen Russisch als Fremdsprache angeboten wird, stellt man fest, dass dem Thema Syntax kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird. Es werden lediglich einige (morpho-)syntaktische Aspekte thematisiert, wie die Rektion der Kardinalia, einige Konjunktionen, die die Nebensätze einleiten (darunter auch Relativsätze), korrelative Konjunktionen, der Passiv, einzelne Konstruktionen, wie *хотеть, чтобы*, sowie einzelne Rektionsmuster, z. B. *играть на, поздравлять, желать, заниматься* usw. Während die Vermittlung der syntaktischen Aspekte bei den Fremdsprachenlernern eine eindeutig untergeordnete Rolle spielt, sollte es bei den Herkunftssprechern anders sein, denn die Unzulänglichkeiten dieser Zielgruppe liegen gerade im schriftlichen Bereich, für den das Wissen über den Satzbau, die Satzverknüpfungsmittel sowie die Textstruktur unentbehrlich ist.

Die Syntax ist also in erster Linie für die schriftliche Textproduktion ausschlaggebend und muss in ihrem Rahmen thematisiert werden. Das ausgewertete Material, das den Aufsätzen der Studierenden der Ruhr-Universität Bochum sowie der Hamburger Mittelstufenschüler von Dr. Jule Böhmer (Walddörfer-Gymnasium) entstammt, zeigt, dass die Hauptmerkmale des Textes, Kohärenz und Kohäsion, in der schriftlichen Textproduktion der Herkunftssprecher wenig Niederschlag finden. In diesem Aufsatz wird daher der Versuch unternommen, das Profil und die besonderen Bedürfnisse der herkunftssprachlichen Lerner im Hinblick auf die schriftliche Produktion zu definieren, die syntaktischen Unzulänglichkeiten dieser Zielgruppe zu klassifizieren und auf dieser Grundlage Lernziele zu formulieren. Anschließend wird ein Einblick in die existierenden Lehrwerke für die Herkunftssprecher aus der Perspektive der Syntaxvermittlung gewährt. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wird ein Vorschlag für ein Teilcurriculum zur Syntaxvermittlung ausgehend von der Spezifik der Textsorten und allgemeinen Förderung der Schriftsprache erarbeitet. Abschließend erfolgen einige methodische Vorschläge.

Zielgruppe Herkunftssprecher. Bestandsaufnahme und besondere Bedürfnisse

Praktische Erfahrungen der Pädagogen aus verschiedenen Ländern, die in den letzten 20 Jahren auch in die wissenschaftliche Perspektive münden, zeigen, dass die Gruppe der Herkunftsspre-

cher sowohl den Fremdsprachenlernern als auch den monolingualen Sprechern gegenüber gewisse Besonderheiten aufweist. Sie wird von Wissenschaftlern und Lehrenden als Lerngruppe mit besonderen Bedürfnissen definiert, die sich durch fließende gesprochene Sprache und intuitives grammatisches Wissen, durch i. d. R. eine sehr gute Aussprache, fehlende Lese- und Schreibkompetenz, sowie durch mangelndes explizites grammatisches Wissen beschreiben lässt (vgl. Kagan/Dillon 2001: 512; Brüggemann in diesem Band).

Betrachtet man die Ausgangsvoraussetzungen der Studierenden oder der Schüler der Sekundarstufe, die im Russischen bereits alphabetisiert sind, im Hinblick auf ihre schriftsprachlichen Kompetenzen, kann man davon ausgehen, dass sie über Erfahrungen bei der Textproduktion in mindestens einer der Sprachen verfügen (meistens handelt es sich dabei um die deutsche Sprache). Diese Tatsache findet Beachtung in der Forschungsliteratur: Bergmann (2014: 88) merkt z.B. an, dass bestimmte Teilbereiche der Textkompetenz sprachübergreifend sind und von den bilingualen Lernern nur einmal erworben werden müssen. Häufig übt diese Kompetenz einen positiven Einfluss auf die Textproduktion in der weniger dominanten Sprache aus: Studierende und Schüler der Sekundarstufe transferieren ihr Wissen über das Verfassen der Texte auf die Fremd- bzw. Herkunftssprache. Außerdem sind die syntaktischen Strukturen des Satzes, seine Zusammenstellung und der Inhalt der syntaktischen Kategorien in den beiden Sprachen ziemlich ähnlich (vgl. Krušel'nickaja 1961: 173ff.), insofern ist die Schnittmenge der Strukturen und Elemente, die von einer Sprache in die andere problemlos übertragen werden können, relativ groß. Daher wäre es in diesem Zusammenhang wichtig, den Lernern durch die Kontrastierung zweier Sprachen Ähnlichkeiten und Unterschiede bewusst zu machen, sowie Transfermöglichkeiten von Textkompetenz zu vergegenwärtigen (vgl. Bergmann 2014: 88). Trotz aufgezählter sprachlicher Gemeinsamkeiten und der Möglichkeiten des Fertigkeitstransfers, tritt in den Texten der Studierenden eine Reihe von syntaktischen Besonderheiten auf, die in den nächsten Kapiteln dargestellt werden.

Syntaktische Abweichungen in der schriftlichen Produktion der Herkunftssprecher

Die häufigsten syntaktischen Verstöße in den Texten der Herkunftssprecher sind die folgenden:

- Einer der verbreitetsten Abweichungstypen, was auch von Zemskaja (2001: 419) und Pfandl (1998: 383) bestätigt wird, ist der Verstoß gegen die Rektion, vgl. *Но она злоупотребляла моего доверия. Я занималась баскетбол и волейбол. Начиная с тезисом, что прогресс существует и это всегда хорошо, Веллер дает читателю возможность об этом подумать.*
- Fehlerhafter Gebrauch der zusammengesetzten Präpositionen und Konjunktionen, vgl. *В противоположности к этому люди только хотят больше отпуска и занимаются нелегальной работой – чтобы иметь еще больше денег. // Кроме этого я люблю [то], что он такой спокойный человек.* (vgl. auch Glovinskaja 2001: 432: «опущение эксплетивного местоимения то»).

- Mangel der Verbindungselemente und der textsortenbezogenen Floskeln und idiomatischen Wendungen im aktiven Wortschatz der Herkunftssprecher oder ihre inkorrekte Verwendung, z.B. *На мое решение повлияла в первом моя мама.* // Фильм идет про Виктора Служкина. (vgl. auch Zhdanova 2012: 687)

Die zwei wichtigsten Ursachen für die syntaktischen Abweichungen sind der Einfluss der deutschen Sprache und der Einfluss der russischen Umgangssprache. Fehler, die sich weder mit dem einen noch mit dem anderen Faktor erklären lassen, können dem Bereich der lückenhaften Russischkenntnisse zugeordnet werden. Diese Art von Fehlern spiegelt sich in der Unfähigkeit zur Unterscheidung diverser funktionaler Stile, im lückenhaften Wissen über den textsortenspezifischen Wortschatz und Satzbau wider. Unten findet sich eine Klassifikation der syntaktischen Abweichungen in der schriftlichen Produktion der herkunftssprachlichen Lerner (im Weiteren HS-Lerner), die auf den drei genannten Ursachen beruht.

Einfluss der deutschen Sprache

Folgende syntaktische Abweichungen können auf den Einfluss der dominanteren deutschen Sprache zurückgeführt werden:

- Interferenzerscheinungen (трансференция nach Belentschikow/Handke 2006: 3); Transfer nach Lehmann 2013: 82) werden häufig im Satzbau beobachtet (vgl. auch Pfandl 1998: 383). Dies manifestiert sich u. A. in der Wortstellung, die sich im russischen Satz entsprechend den deutschen grammatischen Normen verändert, vgl. *Когда я в начальных классов училась, я любила ходить в танцевальную школу.* // И также многие работают не по профессии. Dieses Phänomen kann aber auch durch den Einfluss der Mündlichkeit erklärt werden: Glovinskaja (2001: 425) bezeichnet es als „некорректный вынос в рему нематического элемента“ und begründet das mit dem Einfluss der Wortstellung in der gesprochenen Sprache.
- Nicht selten werden auch Abweichungen bei der Verwendung der präpositionalen Rektion beobachtet, vgl. *Приведенный пример доказывает, что Шухов был очень даже доволен своими достижениями в этом дне и что его день был прожит не зря.*
- Ebenso sind diverse Verstöße bei der Verwendung der zusammengesetzten Präpositionen zu verzeichnen (falsche Rektion, Auslassen einzelner Teile der Präposition, Vermischung deutscher und russischer Konstruktionen). Die Unsicherheit der HS-Lerner im Gebrauch der zusammengesetzten Präpositionen kommt u. A. zum Vorschein, indem sie versuchen diese wortwörtlich zu übersetzen, vgl. *В противоположности к (im Gegensatz dazu) этому люди только хотят больше отпуска и занимаются нелегальной работой – чтобы иметь еще больше денег.*
- Ein besonderer Fall der Interferenz ist die Übertragung der deutschen Rektionsmuster auf die russischen Konstruktionen, vgl. [...] *я думаю, что нада лучше оценить здоровье и сконцентрировать на свободную и полную жизнь.*

- Es treten auch andere Interferenztypen auf, wie z. B. Kalkierung oder Verstöße in den idiomatischen Wendungen und Kollokationen, die unter dem Einfluss des Deutschen entstehen, vgl. [...]и не мог понять, как на самом деле плохо Шухову, который хоть и не имеет температуру, но его очень знобит и он чувствует себя плохо. // Дискредитируя прогресс профессиональной специализации, автор кладет фокус на отдельную личность. (vgl. Zhdanova 2012: 687, Pfandl 1998: 379).

Einfluss der russischen Umgangssprache

Der Einfluss der russischen Umgangssprache ist m. E. vor allem bei den Studierenden bereits abgeschwächt, da sie gewisse Erfahrungen in der Textproduktion mitbringen und in groben Zügen rein umgangssprachliche Strukturen von schriftsprachlichen unterscheiden können. Jedoch bildet die Nicht-Unterscheidung der funktionalen Stile eine große Fehlerquelle: Mehrfach kommt es vor, dass sie die umgangssprachliche Schattierung einer bestimmten Konstruktion nicht wahrnehmen oder ihr schriftsprachliches Analogon nicht parat haben.

Die wichtigsten syntaktischen Abweichungen, die auf den Einfluss der russischen Umgangssprache zurückgehen, sind die folgenden:

- Hervorzuheben ist generelle mangelnde Kohärenz des Textes, die sich im Fehlen der Konnektoren (Konjunktionen, Adverbien, textorganisierende Partikel) niederschlägt. Andererseits sind in den Texten der Herkunftssprecher solche umgangssprachlich markierten Elemente vertreten, wie *ну, всё-таки, так что, как раз*, vgl. *Ну ладно, вот экскурсия продолжается. // Так и правда, что в жизни необходимо, что приятно иметь, а что и вообще излишне?*
- In syntaktisch komplexen Sätzen sind Schwierigkeiten mit der Kongruenz unterschiedlicher Satzglieder zu beobachten, vgl. *Я думаю, что это очень печально, потому что в жизни человеку надо минимально один человек с которым ты можешь поговорить если тебе плохо и кого-то с которым ты можешь советоваться.*
- Thema-Rhema-Aufteilung unterliegt den Prinzipien der Umgangssprache², vgl. *Сестра Юля в школу ходит. // Санчасть находилась в самом дальнем углу лагеря, и звуки туда не доходили никакие.* In diesem Zusammenhang spricht Adamec (1995: 133ff.) von der Distanzpostposition beim kongruierenden Attribut, Hinrichs (1992: 89) von der Spaltung des Rhemas oder der Rhematisierung durch Finalstellung.
- Ellipsen kommen in Positionen vor, die für die Umgangssprache typisch sind, vgl. *В 2001 году пошла в начальную школу в Мерсе, ул. Анна. В 2005 году [я поступила] в среднюю школу „Gymnasium in den Filder Bendum“, до 2013 году ходила. // Дружба – это уверенность [в том], что у тебя есть человек, который всегда поможет.* Die Weglassung einzelner Satzteile und eine hohe Produktivität der nicht besetzten

² Vgl. Adamec (1995: 131): „[...] verändert werden die in der KSS [kodifizierten Standardsprache – J. K.] geltenden wechselseitigen Positionen der erweiternden und zu erweiternden Satzglieder, wobei diese Satzglieder oft voneinander getrennt werden.“

Aktantenstellen, die die Texte der HS-Lerner charakterisieren, sind nach Weiß (1993: 59) ein inhärentes Merkmal der Umgangssprache.

- Gelegentlich tritt der Fall auf, dass eine prädikative Konstruktion innerhalb einer anderen prädikativen Konstruktion (описательная номинация, выраженная глаголом) platziert wird, was in der Umgangssprache ein verbreitetes Phänomen darstellt, vgl. *Дружба это ..., когда у тебя есть на кого положиться [...]*. (Zemskaja et al. 1973: 225-233, 1981: 35, Krasil'nikova 1984: 368-369).

Man sollte auf der anderen Seite betonen, dass die Beherrschung der russischen Umgangssprache nicht nur einen negativen Einfluss auf die Schriftsprache ausübt, sondern eine gute Ausgangsbasis für die Formulierung eines Textes bildet: Die intuitive Kenntnis des russischen Satzbaus hilft den HS-Lernern in vielen Fällen syntaktisch korrekte Sätze zu erzeugen.

Wissenslücken in der russischen Sprache

Unvollständige Beherrschung der russischen Sprache führt zu weiteren syntaktischen Abweichungen in der herkunftssprachlichen Textproduktion bzw. schränkt die Ausdrucksweise des Sprechenden erheblich ein. Dies wird z. B. durch die Beobachtung von Pfandl (2000: 161) belegt: „Zur Illustration der oben formulierten Behauptung bezüglich der Einfachheit der Satzgefüge sei illustrierend angemerkt, dass folgende Lexeme und Phraseme nicht erhoben werden konnten: *так как, хотя, благодаря тому, что, несмотря на то, что, все-таки*, dasselbe gilt übrigens für semantisch ähnlich gelagerte Präpositionen (*благодаря, согласно, вопреки, несмотря на, в результате*: 0 Verwendungen).“ Dabei entsteht eine Situation, in der die deutsche Sprache keine Anhaltspunkte für die Realisierung der jeweiligen Kommunikationsabsicht gibt und die Kenntnisse der russischen Sprache sich als mangelhaft erweisen. Die am häufigsten auftretenden Fehlertypen sind:

- Die Vermischung von diversen syntaktischen Strukturen im Russischen, bzw. die Kontamination der syntaktischen Konstruktionen, vgl. *В один год моя семья переехала в Германию. После окончания школы я поступила в Университет г. Бохума по специальности «Лингвистики и русской культуры». В 2014 году учусь на лингвистику и русскую культуру. // Никто был не доволен с этой ситуацией.*
- Die Verwendung der Langformen von Adjektiven in der prädikativen Position, vgl. *Иметь много знакомых и приятелей это легко, а найти вам тех людей в жизни, которые способные помочь в трудную минуту, с которыми можно смеяться и плакать и у которых не надо стесняться показывать свой характер, вот это явилась проблемой в XXI веке.* (vgl. Glovinskaja 2001: 417-418).
- Mangelnde Kenntnisse der textorganisierenden Elemente, vgl. *Моя точка зрения, что эта поговорка о том, что человеку которому хорошо не понимает того кому плохо.*

- Fehlerhafte Nominal- und Verbalreaktion, vgl. *С моей точки зрения прогресса в настоящее время злоупотребляют. // Автор текста „Прогресс“, Михаил Иосифович Веллер, обсуждает эту тему при рассмотрении развития наук, техники, медицины и нравов.*
- Unvollständige Beherrschung der zusammengesetzten Konjunktionen, vgl. *Эта фраза означает, что не кто не может понять другого пока что он сам эту ситуацию прожил.*
- Kongruenzfehler, vgl. *Он сожалеет о том жертва жизни предков оказывается так тщетно. // Всем хорошо известно, что прогресс жизни, прежде всего в развитых странах, ассоциируется с материальным успехом (Zhdanova 2012).*
- Abschwächung und die Reorganisierung der Unterordnungsbeziehungen, vgl. *Что такое дружба? И существует [ли] настоящая дружба?* (vgl. Pfandl 1998: 389-391, Dubinina/Polinskaja 2013: 27).
- Andere Verstöße gegen syntaktische Beziehungen im Satz, vgl. *А фелшер, который на самом деле был аристованный студент литературного факультета 2 курса.* (Fehlen des Prädikats) // *Все что для него есть, это поесть, работа, шмон, холод и все снова заного.* Solche Verstöße, die auch in der Sprache der monolingualen Sprecher vorkommen schreibt Kostomarov (1999: 253-254) dem Analytismus zu, der es erlaubt, die nicht kongruierenden Wörter bzw. die Wörter unterschiedlicher Rektionstypen nebeneinander zu stellen.

Zwischenfazit und die Formulierung der Lernziele

In einigen Fällen ist es schwer zu ermitteln, ob die Quelle der syntaktischen Abweichung auf den Einfluss der deutschen Sprache oder der russischen Umgangssprache zurückzuführen ist, ob es sich um eine falsche Hypothese über das eine oder das andere Phänomen der russischen Sprache handelt, oder ob die Abweichung alle o. g. Faktoren verursachen. Darüber hinaus kann es andere Fehlerquellen geben, wie z. B. der Einfluss des Substandards, Erprobung der falschen Hypothesen, erratische Performanzprodukte usw. Lehmann (2013: 89) schlägt vor, von Interkurrenz im Nonstandard zu sprechen, wenn unklar ist, welche Faktoren dem Entstehen eines bestimmten Kontaktprodukts zu Grunde liegen.

Wie man an dem obigen Klassifizierungsversuch sieht, können verschiedene syntaktische Fehlertypen unterschiedlichen Quellen entstammen. Diese sollen bei der Definition der Lernziele für die Gruppe der Herkunftssprecher berücksichtigt werden. Das übergeordnete Ziel besteht in der Vermittlung der schriftlichen Fertigkeit unter der Berücksichtigung der Textsortenspezifika. Dieses kann auf einzelne Etappen heruntergebrochen werden: Im Vordergrund muss der Ausbau der Sprachbewusstheit stehen, die die HS-Lernern für die Nuancen einzelner Textsorten sensibilisiert. Im weiteren Schritt soll zunächst die rezeptive und anschließend die produktive Beherrschung diverser funktionaler Stile und ihrer Merkmale angestrebt werden. Die HS-Lerner müssen also in der Lage sein, die Textsortenspezifika zu erkennen und diese später

selbstständig wiedergeben können. Dies sollte zu einer freien selbstständigen textsortengerechten Sprachproduktion führen. Dabei sollten die o. g. syntaktischen Komplexe als ein unentbehrlicher Bestandteil der Textkompetenz gesondert behandelt werden.

Beleuchtung der Syntax in den Lehrwerken für die Herkunftssprecher

Bei weitem nicht in allen Lehrwerken, die an die Herkunftssprecher der Sekundarstufe und Studierende gerichtet sind, zeichnet sich eine systematische Herangehensweise an den Bereich der Syntax ab. Das Lehrwerk von N. Vlasova und L. Bel'skaja «Русский язык как иностранный» (2010, 2011, 2013) befasst sich in erster Linie mit Lexik, Wortbildung und Morphologie. Fehlende syntaktische Aufgaben werden teilweise durch die literaturzentrierte Herangehensweise kompensiert, die die implizite Aneignung der syntaktischen Regeln im Rahmen der Textarbeit fördert.

Den Schwerpunkt der ersten zwei Bände des Lehrwerks von M. Niznik et al. «Русский без границ» (2011) bilden die Orthographie und die Morphologie. Kurz angesprochen werden die Rektion, die zusammengesetzten Konjunktionen und die Präpositionen, sowie die Partizipien und die Adverbialpartizipien. Im dritten Teil „Literatura“ geht es hauptsächlich um die lexikalische Arbeit sowie ganz allgemein um die Textrezeption und -produktion auf der Grundlage der literarischen Werke.

Mehr Aufmerksamkeit schenken den syntaktischen Fragen O. Kagan et al. in ihrem Buch «Русский для русских» (2002). Die meisten Aufgaben basieren auf der Textarbeit, so dass die Aneignung der syntaktischen Konstruktionen implizit stattfindet, z. B. die Analyse der Texte, die komplexe syntaktische Konstruktionen enthalten (S. 215-219), russisch-englische und englisch-russische Übersetzung (S. 61, 76), Zusammenfassung eines Textes (S. 257) und Wiedergabe eines englischen Textes auf Russisch (S. 61, 62), Behandlung diverser funktionaler Stile, Umwandlung eines funktionalen Stils in einen anderen (S. 174-177, 237).

Besonders ausführlich wird die Syntax im Buch von O. Kagan und A. Kudyma «Учимся писать по-русски. Экспресс-курс для двуязычных взрослых» (2012) behandelt. Das Lehrwerk befasst sich in erster Linie mit den schriftlichen Fertigkeiten, was das Wissen über die Textkohärenz, Beherrschung von verschiedenen funktionalen Stilen und ihren charakteristischen Merkmalen impliziert. Besondere Bedeutung wird den funktionalen Stilen und Sprechhandlungen beigemessen, vgl. Lebenslauf (S. 46-47), Briefe und Glückwunschkarten (S. 107, 108, 144-151), Lebenslauf (S. 130), Märchen (S. 170), Rezepte (S. 182), neue Textsorten im Internet (Blogs, Foren (S. 65-69)), Rezensionen (S. 200-202) u. a. Im Mittelpunkt des Lehrwerks stehen Textwiedergabe und Diktate (S. 91, 101, 102 usw.). Systematisch sind die Interpunktion und textorganisierende Mittel dargestellt (62, 73, 90, 94, 95, 89 usw.). Auch zusammengesetzte Konjunktionen und Präpositionen werden behandelt (62, 73, 140f.).

Die meisten Lehrwerke zeigen eher eine unspezifische Herangehensweise zur Einübung der syntaktischen Themen. In erster Linie steht also die allgemeine Förderung der Textkompetenz,

die Behandlung der Textsorten u.ä. Die explizite Bearbeitung der syntaktischen Schwierigkeiten ist in allen Werken außer dem Lehrbuch von Kagan und Kudyma stark reduziert. Das übergeordnete Ziel, der Erwerb der Text- und der Schreibkompetenz, kann auf der Grundlage der Werke «Русский для русских» und «Учимся писать по-русски» verfolgt werden.

Vorschlag für ein Teilcurriculum ausgehend von Textsortenspezifika

Wie bereits erwähnt, besteht eine wichtige Aufgabe im Rahmen der Arbeit mit den HS-Lernern darin, ihnen die Prinzipien der schriftlichen Sprache und die Textsortenspezifik zu vermitteln, sowie die oben aufgezählten syntaktischen Schwierigkeiten zu behandeln und zu eliminieren. Zu diesem Zweck wird ein Curriculumsvorschlag erarbeitet, der die für die Herkunftssprecher relevanten syntaktischen Phänomene ausgehend von diversen Textsorten behandelt. Diese syntaktischen Themen sind im Übrigen auch für die fortgeschrittenen Fremdsprachenlerner von Bedeutung, daher können einzelne Ausschnitte aus dem vorgeschlagenen Curriculum in beiden Zielgruppen bearbeitet werden.

Wirft man einen Blick auf die curricularen Vorgaben in der Oberstufe, auf die Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens oder anderer Sprachprüfungsinstanzen, stellt man fest, dass die kommunikative Kompetenz in der Regel in den Vordergrund tritt, während die systemlinguistische Ebene weitgehend unberücksichtigt bleibt, vgl. Bergmann/Stadler (2014: 74):

„Der GeR als sprachenneutrales Instrument lehnt sich nicht an systemlinguistische Beschreibungen an, sondern ist an kommunikativen Funktionen ausgerichtet. Daraus lässt sich keine verbindliche Auswahl an sprachlichen Mitteln ableiten, die zu ihrer Umsetzung notwendig wäre. Auch die Bildungspläne nehmen eine einzelsprachliche Ausdifferenzierung nur für bestimmte Bereiche, Themen und Textsorten im Sinne eines Kerncurriculums vor.“

Hier wird daher ein Versuch unternommen, einen der systemlinguistischen Aspekte, die syntaktische Ebene, in ein Curriculum einzubeziehen. Dieses enthält drei grundlegende Bausteine, die in Form von verschiedenen Aufgaben im Unterricht angeboten werden können:

- Unterscheidung der funktionalen Stile und ihrer Merkmale anhand von Textanalyse
- Gezielte Bearbeitung einzelner syntaktischer Teilaspekte, wie z. B. verbale und nominale Rektion, textsortenspezifische Konjunktionen und Präpositionen, sowie weiterer Textverknüpfungselemente.
- Selbstständige Sprachproduktion unter der Berücksichtigung der Textsortenspezifik

Im Fokus dieses Teilcurriculums steht der Ausbau der Textkompetenz, welche als eine Teilkompetenz definiert wird, die es ermöglicht,

„Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte

für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.“ (Portmann-Tselikas 2005: 1f.).

Es handelt sich um eine wichtige Fertigkeit, die gesondert gefördert werden muss (vgl. Bergmann 2007, Krumm 2007, Schmölzer-Eibinger 2008b). Für die Gruppe der Herkunftssprecher erlangt sie eine besondere Bedeutung, denn die meisten Unzulänglichkeiten dieser Lerngruppe manifestieren sich gerade auf dem Gebiet der Schriftsprache. Zur Entwicklung der Text- bzw. Schreibkompetenz im L1- und L2-Sprachunterricht wurden verschiedene didaktische Ansätze erarbeitet (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008a, Kristmanson/Dicks/Le Bouthillier 2008, Philipp 2015 u. a.), die an dieser Stelle aus Platzgründen nicht dargestellt werden können. Hier sei nur auf die Aussage von Krumm (2007: 204) hingewiesen, der die Relevanz der nachfolgenden Aspekte für die Förderung der Textkompetenz im FSU betont:

- Entwicklung eines Bewusstseins von Textsortenkonventionen
- Schaffung eines stärkeren Bewusstseins für Differenzen zwischen geschriebener und gesprochener Sprache
- Vermittlung von Merkmalen der Bildungssprache
- Vermittlung von Arbeitstechniken zur Planung von Textproduktion durch Entwicklung eines Sprachproduktionsbewusstseins
- Vergleich von Textmustern L1/L2/L3

Es wird versucht, die von Krumm aufgelisteten Punkte einer auf Textkompetenz ausgerichteten Orientierung des FSU, die aber auch für den herkunftssprachlichen Unterricht von besonderer Bedeutung ist, im unten dargestellten Teilcurriculum zu erfassen.

Im Einklang mit dem von Krumm zunächst genannten Aspekt steht die folgende Aussage von Bergmann (2014: 87): „Die Entwicklung von Textkompetenz ist immer mit Sprachaufmerksamkeit und bewusster Sprachanalyse verbunden. Diese richtet sich besonders auf sprachliche Mittel, die Textualität erzeugen“. Darauf aufbauend wird die Förderung der Sprachbewusstheit anhand der Textanalyse zum Grundstein des Teilcurriculums: Bevor man also mit den produktiven Aufgaben beginnt, empfiehlt es sich, eine Reihe der rezeptiven Übungen zu absolvieren (diese sind in den einzelnen Teilen des Curriculums gesondert gekennzeichnet). Arbeit mit und an Texten bildet also den ersten Schritt in Richtung des eigenständigen Verfassens von Texten und kann zunächst als rezeptives, analytisches Verfahren im Hinblick auf die künftige schriftliche Sprachproduktion angesehen werden. Letztere impliziert die Kenntnis dessen, welche Merkmale einen Text konstituieren, der Regeln, nach denen ein Text aufgebaut wird, der Kohärenz- und Kohäsionsmittel, bestimmter syntaktischer Strukturen usw.

Nach der Phase der Wissensaktivierung, dem Erwerb der textsortengerechten stilistischen Mittel (die u. a. im Vorbereitungsteil durch das Lesen und Analysieren der Beispiele der jeweiligen Textsorte bereitgestellt werden), der Konzipierung des eigenen Textes, setzen die Lerner die Aufgabe der Textverfassung auf der Ebene der Satzformulierung fort und haben es dabei mit den folgenden wichtigen Faktoren zu tun: 1. Sie müssen zunächst die der jeweiligen Text-

sorte adäquaten stilistischen Mittel finden. 2. Sie müssen den Satz syntaktisch korrekt formulieren. 3. Sie müssen den Satz mit anderen Sätzen im Text sinnvoll verknüpfen. Zwar verwenden die Herkunftssprecher Transferstrategien aus der mündlichen in die schriftliche Sprache sowie ihr L1-Wissen über die Regeln der Textverfassung, die durchaus erfolgreich sein können, jedoch weisen ihre Texte gewisse Lücken auf, die in allen genannten Punkten angesiedelt sind, und die in den obigen Kapiteln ausführlich aufgelistet wurden (präpositionale und verbale Rektion, Mangel an Verknüpfungsmitteln, Wissen über die Textsortenspezifika und ihre Ausdrucksmittel usw.). Genau da greift das vorgeschlagene Teilcurriculum ein.

Funktionaler Stil	Textsorte	Beispiele für textsortenspezifische Aufgaben	Syntaktisches Thema
Standard(umgangs-)sprache	Inoffizieller Lebenslauf/ Familien-geschichte	<u>Rezeptive Aufgaben:</u> – Analyse der gesprochenen Sprache anhand des Interviews mit V. Tokareva https://www.youtube.com/watch?v=QeuFGchql94 – S. Aleksievič „Время секонд-хэнд“: Stilmit-telanalyse der gesprochenen Sprache ³ <u>Schriftliche Aufgaben:</u> – Verfassen des Lebenslaufs – Verfassen der Familiengeschichte	Temporale Präpositio-nen + ihre Rektion: <i>в начале, сначала, в конце, по окончании, во время, (не)долго до, одновременно с</i> Temporale Konjunktio-nen: <i>в то время(,) как, до тех пор(,) пока (не), до того(,) как, как только, перед тем(,) как, после того(,) как, прежде(,) чем, с тех пор(,) как</i>

³ Das Buch „Время секонд-хэнд“ besteht aus Passagen, die die mündliche Rede wiedergeben, daher ist es für die Analyse der gesprochenen Sprache gut geeignet, vgl. zahlreiche umgangssprachliche Lexik, asyndetische Satzverbindungen, Parzellierungen, Aposiopesen, Satzbrüche usw. Es ist eine wichtige Aufgabe vor dem Beginn der Auseinandersetzung mit den Prinzipien der Schriftsprache, die das Ziel hat, Sprachbewusstheit der Lerner zu aktivieren, und ihnen aufzuzeigen, welche Merkmale für die mündliche Sprache typisch sind, um dann anhand dieses Wissens und in Abgrenzung dazu die Regeln der Schriftsprache zu formulieren. Prinzipiell wären dafür auch Auszüge aus den Blogs, Foren, Chats und anderen Kommunikationsformen im Internet geeignet, denn die meisten von ihnen bedienen sich der gesprochenen Sprache.

Administrativer Stil	Bewerbungsschreiben: Anschreiben und offizieller Lebenslauf	<u>Rezeptive Aufgabe:</u> – Analyse der russischen Bewerbungsmuster <u>Schriftliche Aufgabe:</u> – Im Netz nach den interessanten Einrichtungen in Russland suchen und eine Initiativbewerbung für ein Praktikum schreiben	Temporale Präpositionen + ihre Rektion: <i>во время, в течение, спустя, начиная с, на протяжении, по прошествии, по истечении</i> Kausale Präpositionen + ihre Rektion: <i>от, из-за, в силу, благодаря, ввиду, вследствие, по причине, в соответствии с, согласно</i> Kausale Konjunktionen: <i>поскольку, потому что, так как, благодаря тому, что, в результате того, что, в связи с тем, что, в силу того, что, ввиду того, что, вследствие того, что, за счет того, что, на основании того, что, по причине того, что</i>
	Offizielle Anfrage	<u>Rezeptive Aufgaben:</u> – Artikel über die Erfahrungen einer ausländischen Studentin an der Universität von Vladivostok: http://old.dvfu.ru/info/paper/2007/07/swed.html – Analyse der Geschäftsbriefe, die eine Anfrage enthalten <u>Schriftliche Aufgaben:</u> – Recherche auf der Internetseite des Zentrums für Russische Sprache an der Universität von Vladivostok und Verfassen einer offiziellen Anfrage im Zusammenhang mit dem geplanten Russischkurs an der genannten Universität (https://www.dvfu.ru/international/center-of-russian-language-and-culture/department-courses/) – Übersetzung einzelner Informationsblöcke, die auf der o.g. Internetseite zu finden sind, ins Deutsche.	Konditionale Präpositionen + ihre Rektion: <i>при (наличии, отсутствии), в случае, в зависимости от, с</i> Finale Konjunktionen: <i>(для того(,)) чтобы, ради того(,) чтобы, с тем(,) чтобы</i>

Publizistischer Stil	Zeitungs-/ Zeitschriften-artikel	<p><u>Rezeptive Aufgabe:</u> Artikel von I. Zuenko „Русские за Китайской стеной“ https://lenta.ru/articles/2016/08/10/russians_in_china/ – Ermittlung der textorganisierenden Elemente, Analyse der Kohärenz- und Kohäsionsmittel</p> <p><u>Schriftliche Aufgaben:</u> – Wiedergabe des Textes von Zuenko mit Hilfe der textorganisierenden Partikel – Verfassung des eigenen Zeitungsartikels (z.B. ein Bericht über das Leben der russischsprachigen Community in Deutschland oder anderen Ländern)</p>	Textorganisierende Partikel: <i>следовательно, итак, таким образом, значит, наконец, далее, кстати, к слову сказать, впрочем, между прочим, в общем, в общих чертах, в частности, кроме того, сверх того, наоборот, напротив, например, к примеру, во-первых, во-вторых, с одной стороны, с другой стороны, тем не менее, однако, главное, кстати, в первую очередь, именно, более того, и все же, к тому же, однако, короче говоря</i>
	Reiseführer	<p><u>Rezeptive Aufgabe:</u> – Analyse einiger Ausschnitte aus dem Reiseführer „Русский Север“ (https://www.litres.ru/avtor/russkiy-sever-putevoditel-17733061/)</p> <p><u>Schriftliche Aufgaben:</u> Projektarbeit „Quer durch Russland“, im Rahmen derer jede Gruppe die Klasse im Hinblick auf eine Region Russlands informiert und einen Text für einen Reiseführer verfasst. Endergebnis: Erstellung einer Broschüre/ eines Reiseführers „Путешествие по России“</p>	Verbalrektion (z. B. <i>наслаждаться, любоваться, достигнуть, бояться, пользоваться, ждать, касаться, остерегаться, лишиться, опасаться, удивить(ся), миновать, обогащать(ся), снабдить, паразитировать, избежать, удостоиться</i>)
	Essay	<p>Essay anhand eines Ausgangstextes Essay von D. Vodennikov „Дело не в них, дело в нас“, https://www.gazeta.ru/comments/column/vodennikov/s63353/8003711.shtml</p> <p><u>Rezeptive Aufgabe:</u> – Analyse der Textstruktur und Prinzipien der Verfassung eines Essays</p> <p><u>Schriftliche Aufgaben:</u> – Textwiedergabe – Interpretation des Ausgangstextes – Meinungsäußerung</p>	Einige Formulierungsverfahren: <i>словом, одним словом, иначе говоря, другими словами, иными словами, точнее, точнее говоря, коротко говоря, откровенно говоря, мягко выражаясь, называя вещи своими именами, с позволения сказать, точнее сказать, а именно</i>

			Partikel, die die Informationsquelle kennzeichnen: <i>по сообщению, по сведениям, по мнению, в соответствии с, сообщается, по моему, по моему мнению, на мой взгляд, как считают, как оказалось, по выражению, с точки зрения</i>
	Essay	<p>Eigenständiges Essay</p> <p>Essay „Что мешает быть счастливым“ http://budurada.livejournal.com/130257.html, http://budurada.livejournal.com/130380.html</p> <p><u>Rezeptive Aufgabe:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Analyse der Textstruktur und Prinzipien der Verfassung eines Essays <p><u>Schriftliche Aufgabe:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Verfassung eines Essays zu einem offen formulierten Thema 	<p>Modale Partikel: <i>без (всякого) сомнения, несомненно, безусловно, разумеется, бесспорно, конечно, видимо, по-видимому, наверное, верно, возможно, вероятно, по всей вероятности, пожалуй, кажется, должно быть, может быть, может, надо полагать, можно полагать, надо думать, (я) думаю, (я) полагаю, (я) надеюсь, (я) считаю, некоторым образом, в каком-то смысле, предположим, допустим, на самом деле</i></p>
Wissenschaftsstil	Wissenschaftlicher Artikel	<p>Ju. Florinskaja, T. Roščina: „Жизненные планы выпускников школ из малых городов“ http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/MEN/GORODOK.HTM</p> <p><u>Rezeptive Aufgaben:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Analyse der Aufbauprinzipien eines wissenschaftlichen Artikels – Analyse der textkonstituierenden Mittel – Ermittlung der Partizipien sowie der Passivkonstruktionen <p><u>Schriftliche Aufgaben:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Umwandlung der Partizipialkonstruktionen in die Relativsätze – Umwandlung der Passiv- in die Aktivkonstruktionen – Verfassen eines analogen Textes mit Bezug auf die deutschen Schulabgänger 	<p>Partizipialkonstruktionen</p> <p>Passiv</p>

	Wörterbuchartikel	<u>Rezeptive Aufgabe:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Analyse einzelner Definitionen aus dem erkläativen Wörterbuch – Grundregeln der Arbeit mit dem Wörterbuch <u>Schriftliche Aufgaben:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Umwandlung der Definitionen mithilfe der Kopulaverben – Selbstständige Erstellung einer Definition – Qualifizierung und Klassifizierung eines Objekts 	(Kopula-)verben zur Beschreibung eines Objekts (z. B. <i>являться, казаться, оказаться, оставаться, считаться, представлять собой, называть(ся), понимать(ся), подразумевать(ся), отличать(ся), характеризовать(ся)</i>) Verben zur Klassifizierung eines Objekts (z. B. <i>содержать, относить(ся), принадлежать, включать, состоять, объединять, входить</i>) Kurzformen der Adjektive zur Beschreibung eines Objekts (z. B. <i>присущие, свойственно, типично, характерно</i>)
Belletristischer Stil	Roman	D. Rubina, „Русская канарейка. Желтухин“, S. 12-13 <u>Rezeptive Aufgabe:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Ermittlung der Adverbialpartizipien <u>Schriftliche Aufgaben:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Umwandlung der Adverbialpartizipien in die Nebensätze – Verfassen des Beginns eines Romans 	Adverbialpartizipkonstruktionen
	Erzählung	M. Twain „Укрощение велосипеда“ <u>Rezeptive Aufgaben:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Ermittlung der textorganisierenden Partikel (Wiederholung) – Analyse der Erzählstruktur <u>Schriftliche Aufgaben:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Inhaltsangabe – Verfassen der eigenen Erzählung 	Verbalrektion (z. B. <i>справиться с, преподать, учить(ся), обучать(ся), изучать, выучить(ся), пострадать от, требовать, следовать, противоречить, расстаться с, усвоить, овладеть, держаться, подстергать, огорчиться, искать, принадлежать, править, удалиться</i>)
	Poesie	<u>Rezeptive Aufgaben:</u> A. Puškin „Сказка о мертвой царевне и семи богатырях“ (2., 3. Strophe), A. Blok, Gedicht „Она стройна и высока“ – Auffinden der Kurzformen der Adjektive in den Texten von Puškin und Blok <u>Schriftliche Aufgabe:</u>	Kurz- und Langform der Adjektive

		– Verfassen eines literarischen Textes, der möglichst viele Kurzformen der Adjektive enthalten soll	
Zus.-fassende Aufgabe	Märchen „Колюбок“	Umwandlung des Märchens in andere Textsorten (Gebrauchsanweisung, wissenschaftlicher Artikel, Gedicht, Polizeibericht, Jugendjargon, usw.)	Wiederholung aller erlernten textsortenspezifischen und syntaktischen Mittel

Der vorliegende Curriculumsvorschlag nimmt Oberstufenschüler und Studierende an Hochschulen, die anfängliche Erfahrungen mit der Schriftsprache bereits gesammelt haben, in den Blick und ist nicht auf den gesamten syntaktischen Bereich bezogen, sondern zielt darauf ab, die oben aufgelisteten Unzulänglichkeiten in den Texten der Herkunftssprecher zu kompensieren. Das Curriculum erhebt keinen Anspruch darauf, in seiner Gesamtheit betrachtet und eingesetzt zu werden: Diverse Bausteine der Tabelle können in Abhängigkeit vom vorgegebenen Stundenumfang, den aktuellen Bedürfnissen der Lerner, der Zielsetzung und anderen Rahmenbedingungen die Grundlage einzelner Unterrichtsstunden bilden. Bei der Adaptierung der vorgeschlagenen Texte können auch sowohl die Herkunftssprecher als auch die fortgeschrittenen Fremdsprachenlerner angesprochen werden. Die Zuordnung der Themen ist relativ flexibel und im gewissen Rahmen austauschbar, z. B. ist es möglich, kausale Konjunktionen im Rahmen des Themas „Offizielle Anfrage“ zu behandeln, während die Kopulaverben in Anknüpfung an das Thema „Wissenschaftlicher Artikel“ bearbeitet werden können. Diverse Rektionsmuster können parallel zu anderen Themen im Laufe des Lernprozesses eingeführt werden.

Ziel dieser Tabelle ist es, die Aufmerksamkeit auf die syntaktische Seite der Textproduktion zu lenken. Syntaktische Blöcke können und sollen auch gesondert geübt werden mit Hilfe von standardisierten Übungsverfahren, wie Lückenübungen, Umwandlungsaufgaben, Fehlersuche, Switchboard-Aufgaben u. a.

Die Zuordnung einzelner Textsorten kann als umstritten erscheinen: Das Essay, das diversen funktionalen Stilen attribuiert wird und charakteristische Züge des belletristischen, des publizistischen und des wissenschaftlichen Stils aufweisen kann, wurde unter dem publizistischen Stil aufgeführt. Der Reiseführer, der z.T. im Werbungsgenre fungiert, und z.T. der populärwissenschaftlichen und der publizistischen Literatur angehört, wurde im Rahmen des publizistischen Stils abgehandelt. Denkbar wäre eine andere Zuordnung. Da aber die Tabelle keine Möglichkeit zur Kreuzklassifikation bietet, wurden diese Textsorten unter einem der funktionalen Stile aufgeführt.

Im Rahmen einer heterogenen Gruppe kann man bei der Behandlung einer Textsorte bzw. eines Themas, die curricular vorgegeben sind, den HS-Lernern entsprechende syntaktische Aspekte der Schriftsprache präsentieren, z. B. können die Inhalte des Abschnitts „Досье 2.А.“ („Конец. V divěni“) mit dem Projekt „Quer durch Russland“, der Textsorte „Reiseführer“ und dem syntaktischen Thema „Rektion“ kombiniert werden. Im Rahmen der Lektion 5 „Где мы учимся“ (Bd. 2), die den Abschnitt „Школьный интернет-форум“ enthält, können die

Besonderheiten der gesprochenen Sprache im Vergleich zur Schriftsprache thematisiert werden. Das 3. Kapitel „По обмену в России“ (Bd. 3) oder der Abschnitt „Досье 1: Стажировка“ („Konečno. V dvíženii“) ist mit dem Projekt „Sprachkurs/Praktikum in Russland“ und der Behandlung des administrativen Stils vereinbar. In diesem Kontext können das Bewerbungsschreiben, der offizielle Lebenslauf, eine Anfrage an eine offizielle Einrichtung und die entsprechenden textsortenspezifischen und syntaktischen Themen eingeführt werden (s. Curriculum). Im Band 4 kann die Lektion 2 „СМИ в нашей жизни“ im Rahmen des publizistischen Stils abgehandelt werden, während sich die Behandlung des wissenschaftlichen Artikels im Zusammenhang mit der Lektion 3 „Планы на будущее“ anbietet (vgl. den Artikel „Жизненные планы выпускников школ из малых городов“). Literarische Genres mit ihren stilistischen Eigentümlichkeiten können im Abschnitt „Досье 5: «Свидание» с русским искусством“ thematisiert werden.

Methodische Vorschläge

Die Hauptaufgabe besteht darin, das Interesse der Studierenden am Verfassen des Texts zu wecken und ihre Aufmerksamkeit auf mögliche syntaktische und stilistische Schwierigkeiten zu lenken. Im Rahmen der letzteren Aufgabe sind diverse Herangehensweisen möglich: Verschiedene Übungstypen, die mit der Perfektionierung der schriftsprachlichen Fertigkeit zusammenhängen (Schreibspiele, Schreiben nach Vorgaben und Mustern, Schreiben zu und nach Texten, Übungen zu einzelnen Textteilen, wie z. B. das Verfassen der Textanfänge, Erarbeitung der Gliederung eines Textes usw.), spezialisierte Übungen, die einzelnen syntaktischen Themen gewidmet sind (Lücken- und Zuordnungsübungen zu den Konnektoren, Rektion, u. a., Umwandlung der Sätze nach Vorgaben: Bearbeitung des Genus verbi, Partizipien und Adverbialpartizipien, u. a.), die zur selbstständigen Textproduktion als Endprodukt führen sollten.

Die im Teilcurriculum vorgeschlagenen Themen lassen sich in die Projektarbeit gut einfügen. Die Behandlung der Standardsprache im Rahmen des Themas „Lebenslauf/ Familiengeschichte“ kann eine Befragung der Verwandten sowie das Erstellen des eigenen Familienstammbaums involvieren. Der Wettbewerb „Die beste Familiengeschichte“ erwies sich in meiner Gruppe der herkunftssprachlichen Studierenden als ein erfolgreiches Unterfangen.

Im Rahmen des publizistischen Stils kann die Erstellung eines Reiseführers durch Russland anhand der selbstständigen Recherche und Erarbeitung einer touristischen Route angeleitet werden. Diese Projektarbeit kann auch andere Softskills trainieren: Im ersten Schritt kann Internetrecherche nach Geschichte, Geographie und Sehenswürdigkeiten verschiedener Regionen Russlands erfolgen, deren Ergebnisse in Form einer Präsentation zusammengefasst werden. Auf dieser Grundlage soll daraufhin ein Text für einen Reiseführer verfasst werden.

Bei der Behandlung des Themas Zeitungs- bzw. Zeitschriftenartikel kann auf der Grundlage des Artikels „Русские за Китайской стеной“ und in Analogie dazu die Situation der russischsprachigen Diaspora in verschiedenen Ländern erkundet und in Form einer thematischen Ausgabe einer Zeitschrift „Русские за границей“ festgehalten werden. In der Vorbereitungs- und

Recherchephase wäre der Aufbau von Beziehungen mit anderen Schülern/Studenten im Baltikum, Westeuropa, Israel und anderen Ländern denkbar.

Sollte im Unterricht der wissenschaftliche Stil erkundet werden, erweist sich die Erstellung eines Glossars als sinnvoll. Diese Aufgabe impliziert die Auseinandersetzung mit den Prinzipien der Wortbeschreibung, der Qualifizierung und der Klassifizierung eines Objekts mit Hilfe von entsprechenden Kopulaverben sowie standardisierten syntaktischen Konstruktionen.

Nachdem alle Textsorten und ihre stilistischen Merkmale kennen gelernt wurden, kann zusammenfassend eine Transformationsübung angeboten werden, im Rahmen derer die Umwandlung einer Textsorte in die anderen unter Berücksichtigung der einschlägigen Stilmittel erfolgen soll. Zu diesem Zweck wurde einzelnen Gruppen der Studierenden die Aufgabe gegeben, das Märchen „Колобок“ in eine vorgegebene Textsorte umzuwandeln. Es sind ein Polizeibericht, eine Fahndungsanzeige, ein Protokoll, ein Gedicht, eine Erzählung, ein Märchen in Jugendsprache, eine wissenschaftliche Abhandlung und ein Zeitungsartikel entstanden.

Bei der Thematisierung des administrativen Stils kann die Situation des Aufenthalts in Russland zwecks eines Praktikums bzw. eines Sprachkursbesuchs simuliert werden. In diesem Rahmen soll nun ein Beispiel für die Umsetzung eines Curriculumbausteins aus dem administrativen Stil zur Textsorte „Offizielle Anfrage“ angeführt werden. Um das Interesse an dem Thema zu wecken, kann die Erzählung einer 65-jährigen schwedischen Studentin über den Besuch eines Sprachkurses in Vladivostok (<http://old.dvfu.ru/info/paper/2007/07/swed.html>) gelesen und bearbeitet werden. Die Wichtigkeit der russischen Sprache kann alternativ mit dem Text der norwegischen Attachée Kari Wollabæk in Russland thematisiert werden (http://www.norge.ru/kari_wollebaek).

Eine vorbereitende Aufgabe kann ein Einstiegsgespräch beinhalten: Da Studierende in der Regel entweder einen mehrwöchigen Sprachkurs oder ein Praktikum in Russland absolvieren müssen, können sie zunächst in Gruppenarbeit ihre Pläne, Wünsche, Vorstellungen und evtl. ihre bereits gemachten Erfahrungen besprechen.

Zur Wissensaktivierung kann eine Mind-Map oder eine andere Visualisierung der Frage „Welche Schritte müssen vollzogen werden, um einen Sprachkurs/ein Praktikum in Russland zu absolvieren?“ erstellt werden. Somit entsteht bei den Lernern eine genauere Vorstellung der Vorgehensweise bei der Planung eines Aufenthalts in Russland, es werden die bereits vorhandene Lexik und andere sprachliche Strukturen aktiviert.

Eine weitere Übung zur Wortschatzerweiterung kann auf der Grundlage der Beschreibung der Sprachkurse auf der Internetseite der Universität von Vladivostok erfolgen: <https://www.dvfu.ru/international/center-of-russian-language-and-culture/department-courses>. Das Lesen und das Wiedergeben (u. U. auf Deutsch) einzelner Informationsblöcke anhand der zielführenden Fragen soll die Lesekompetenz der Lerner (vor allem in den Bereichen des kursorisch-orientierenden und des selektiven Lesens) fördern, die einschlägige Lexik sowie diverse sprachliche Konstruktionen zu aktivieren und zu erlernen. Ebenso wird eine implizite Vorstellung von der jeweiligen Textsorte und dem funktionalen Stil vermittelt.

Die zentrale textsortenbezogene Aufgabe dieses Themas besteht in der Aneignung der Fertigkeit, Texte in einigen Genres des administrativen Stils verfassen zu können (Lebenslauf, Bewerbung, offizielle Anfrage). Um zunächst die entsprechenden Stilmittel einzusammeln, empfiehlt sich die Analyse einiger Beispiele der oben erwähnten Textsorten.

Die Herangehensweise an die syntaktische Ebene, die in diesem curricularen Abschnitt mit den konditionalen, kausalen und temporalen Präpositionen und ihrer Rektion sowie mit den kausalen und konditionalen Konjunktionen vertreten ist, kann eingangs anhand der Textanalyse und anschließend auf der Basis der speziellen syntaktischen Aufgaben (z. B. Lücken-, Zuordnung- sowie Transformationsübungen) erfolgen.

Da Mediation und Sprachmittlung nicht zu unterschätzende Fertigkeiten der bilingualen Studierenden darstellen, wäre die kontrastierende Herangehensweise, die u. a. russisch-deutsche und deutsch-russische Übersetzungsaufgaben impliziert, nützlich. Eine mögliche Übung könnte folgendermaßen lauten: „Ваш/-а знакомый/-ая из России получил/-а приглашение на учебу из Гамбургского университета и просит вас получить для него/нее информацию о языковых курсах. Переведите для него/нее информацию, которую вы найдете на сайте <https://www.uni-hamburg.de/allgemeinsprachen/kurse/deutsch-als-fremdsprache.html>.“ Die Übersetzung kann entweder frei (in Form eines Briefes an den Freund/ die Freundin) oder in Anlehnung an den Text angefertigt werden.

Nach dem Absolvieren aller vorbereitenden Aufgaben kann als Endergebnis ein Text der jeweiligen Textsorte (offizielle Anfrage) entstehen. Die Lerner sollen eine Anfrage an das Zentrum für Sprachausbildung der Universität Vladivostok verfassen, in der sie alle relevanten Fragen zum Besuch eines Sprachkurses stellen.

Im Falle eines Praktikums in Russland kann zunächst die Recherche nach interessanten Organisationen erfolgen (auf Russisch oder auf Deutsch in Abhängigkeit von dem Sprachniveau des jeweiligen Lerner). Im Anschluss daran sollen entsprechende russische Bewerbungs- und Lebenslaufmuster analysiert werden, notwendige stilistische Mittel gesammelt und eigene Unterlagen auf Russisch erstellt werden.

Abschließend sei noch angemerkt, dass die Bearbeitung solcher Themen, wie die Rektion, besondere Präpositionalkonstruktionen, zusammengesetzte Konjunktionen und einige andere sich auf die Methodik des Fremdsprachenunterrichts stützen kann. Eine erfolgreiche Behandlung der syntaktischen Schwierigkeiten ergibt sich aus einer Kombination verschiedener didaktischer Ansätze.

Ergänzend soll gesagt werden, dass weite Teile des Curriculums auch in der Gruppe der fortgeschrittenen FS-Lerner eingesetzt werden können. Manche Schwierigkeiten treten in der Sprache der beiden Gruppen auf, z. B. können die Fehler, die auf den Einfluss der deutschen Sprache zurückzuführen sind, in der Sprache aller Lerner vorkommen, vgl. die Auflistung solcher Normverstöße bei Pfandl (1998): Konjunktionen *что/ чтобы*, Nominal- und Verbalrektion, Kollokation (vor allem mit dem Verb *делать*), Wortstellung, Unterordnungsbeziehungen

(*ли*), Konstruktionen mit Partizipien und Adverbialpartizipien u.a. Auch konkrete Formulierungsmuster, Satzverknüpfungsverfahren, stilistische und textorganisierende Mittel sind gleichermaßen für beide Zielgruppen von besonderer Bedeutung.

Literatur

- Adamec, Petr (1995): Wortstellung. In: Koester-Thoma, S./Zemskaja, E. A. (Hg.): *Russische Umgangssprache*. Berlin: 127-149.
- Belentschikow, Renate/Hadke, Ella (2006): *Об особенностях речевого поведения русскоязычного населения Германии*.
[http://www.russisch-fuer-kinder.de/pdf/bilingvizm_v_germanii_21_vek.pdf] 31.08.2015.
- Bergmann, Anka (2014): Im Russischunterricht auf kommunikatives Handeln vorbereiten. In: Bergmann, A. (Hg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: 86-98.
- Bergmann, Anka/Stadler, Wolfgang (2014): Bezüge, Vorgaben und Perspektiven für einen kompetenzorientierten Russischunterricht. In: Bergmann, A. (Hg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: 57-81.
- Dubinina, I./Polinskaja, M. (2013): Russkij jazyk v SŠA. In: Rovinskaja, M. (Hg.): *Russkij jazyk zarubežja*. Sankt-Peterburg: 15-40.
- Glovinskaja, M. Ja. (2001): Obščie i specifičeskie processy v jazyke metropolii i ėmigracii. In: Zemskaja, E. A. (ed.): *Jazyk russkogo zarubežja. Obščie processy i rečevye portrety*. Vena, Moskva: 341-483.
- Hinrichs, Uwe (1992): Gesprochenes Slavisch und slavischer Nonstandard. *Zeitschrift für Slavische Philologie* 52/1: 74-103.
- Kagan, Olga/Dillon, Kathleen (2001): A New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner. *The Slavic and East European Journal*. Vol. 45, No. 3: 507-518.
- Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, H.-J./Fandrych, Ch./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin; New York: 1060-1072.
- Kostomarov, V. G. (1999): *Jazykovoј vkus ėpochi*. Sankt-Peterburg.
- Krasil'nikova, E. V. (1984): Zur russischen Umgangssprache. In: Jachnow, H. et al. (Hg.): *Handbuch des Russisten*. Wiesbaden: 352-377.
- Kristmanson, Paula/Dicks, Joseph/Le Bouthillier, Josée (2008): ÉCRI: A writing model incorporating best practices in French immersion.
[https://www.researchgate.net/publication/229002010_ECRI_A_Writing_Model_Incorporating_Best_Practices_in_French_Immersion], Abrufdatum: 26.8.16
- Krumm, Hans-Jürgen (1990): „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“ Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, E./Petter, Y. (Hg.): *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre*. Tübingen: 99-105.

- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Von der Gefährlichkeit der Schlangen oder: Textkompetenz im Bildungsgang von MigrantInnen. In: Schmölzer-Eibinger, S./Weidacher, G. (Hg): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: 199-206.
- Krušel'nickaja, K. G. (1961): *Očerki po sopostavitel'noj grammatike nemeckogo i russkogo jazykov*. Moskva.
- Pfandl, Heinrich (1998): Normabweichungen und Regelverstöße bei Emigrant(inn)en mit russischer Erstsprache und Lernenden als Fremdsprache: Unterschiede und Gemeinsamkeiten. In: Huber, D./Worbs, E. (Hg.): *Ars transferendi. Sprache, Übersetzung, Interkulturalität*. Frankfurt/Main et al.: 373-394.
- Pfandl, Heinrich (2000): *Erstsprachenverwendung und kulturelle Einstellungen von russischsprachigen Emigrierten mit frühem Ausreisalter in deutschsprachiger Umgebung: Elemente einer Analyse der sprachlich-kulturellen Persönlichkeit*. Habilitationsschrift. Graz.
- Philipp, Maik (2015): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Hohengehren.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz?
[<https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>], Abrufdatum: 26.8.16.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008a): Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung von Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 39: 28-33.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008b): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen.
- Weiss, Daniel (1993): Die Faszination der Leere. Die russische Umgangssprache und ihre Liebe zur Null. *Zeitschrift für Slavische Philologie* 53/1: 48-82.
- Zemskaja, E. A. (ed.) (1973). *Russkaja razgovornaja reč'*. Moskva.
- Zemskaja, E. A. (ed.) (1981): *Russkaja razgovornaja reč'*. *Obščie voprosy. Slovoobrazovanie. Sintaksis*. Moskva.
- Zemskaja, E. A. (ed.) (2001): *Jazyk russkogo zarubežja. Obščie processy i rečevye portrety*. Vena, Moskva.
- Zhdanova, Vladislava (2012): Jazyk ruskoj diaspory: k probleme tipologii morfologičeskich i sintaksičeskich charakteristik. In: Apresjan, Ju. D. et al. (eds.): *Smysly, teksty i drugie zachvatyvajuščie sjužety. Sbornik statej v čest 80-letija Igorja Aleksandroviča Melčuka.*, Moskva: 682-695.

Selbsteinschätzung und Sprachstandserhebung bei Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund

Natalia Ermakova

Slavic Language Education

Ausgabe: 1/2021

DOI: <https://doi.org/10.18452/23202>

Herausgegeben an der
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Slawistik und Hungarologie

ISSN: 2748-5226

Abstract:

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie Einstufungstests für Hochschulsprachkurse gestaltet sein müssen, um den Anforderungen der herkunftssprachlichen Russischlerner gerecht zu werden. Am Beispiel zweier Studierender, die ihr Studium der Slawistik an der Universität Potsdam aufnehmen, wird diskutiert, welche Probleme bei der Durchführung der Einstufungstests auftreten können und argumentiert, dass die spezifischen Lernvoraussetzungen der Herkunftssprecher ein kombiniertes Verfahren erfordern. Insbesondere geht die Autorin auf Diskrepanzen zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen sowie zwischen Testergebnissen und Selbsteinschätzung der Studierenden hin.

Keywords:

Herkunftssprache Russisch, Lernvoraussetzungen, Einstufungstest, Selbsteinschätzung

Zitieren des Artikels:

Ermakova, Natalia (2021): Selbsteinschätzung und Sprachstandserhebung bei Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund, *Slavic Language Education* 1/2021, S. 138-154, DOI: <https://doi.org/10.18452/23192>

Selbsteinschätzung und Sprachstandserhebung bei Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund

Natalia Ermakova

The article deals with the question of how placement tests for university language courses must be designed in order to meet the requirements of the heritage language learners of Russian. Using the example of two students who are starting their studies in Slavic Studies at Potsdam University, it is discussed which problems can arise when carrying out the placement tests and it is argued that the specific language requirements of heritage language students can only be recorded in a combined procedure. In particular, the author addresses the discrepancy between oral and written language skills and points out the discrepancy between the test results and the self-assessment of the students.

Die Sprachstandserhebung sowie die Selbstsprachkompetenzeinschätzung sind nicht nur für die richtige Einordnung der Studierenden in die entsprechenden Sprachkurse wichtig, sondern auch für die Planung der Ziele und Inhalte dieser Kurse. Im hochschulischen Kontext sind wir gewöhnt, mit formalen Sprachtests, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) orientieren, oder mit den Rastern für die Selbsteinschätzung verschiedener Sprachkompetenzen,¹ die ebenfalls auf GER basieren, zu arbeiten. Allerdings scheint die Anwendung des GER im Fall der Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund² schwierig zu sein. Im Gegensatz zum Erkennen sprachlich-kommunikativer Voraussetzungen bei Personen, die Russisch als Fremdsprache gelernt haben, erweist sich die Erfassung dieser Voraussetzungen bei russischen Herkunftssprechern aufgrund fehlender standardisierter Instrumente und Methoden als wesentlich komplizierter und komplexer.

Die Schwierigkeit besteht in erster Linie darin, dass die Lernbiographien dieser Menschen sehr komplex und gleichzeitig lückenhaft sind. Diese Lerner haben Russisch intuitiv (oft als Erstsprache) bereits in ihrer Kindheit gelernt und oft keinen systematischen institutionellen

¹ Ein Beispiel für ein solches Raster ist z. B. unter <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> oder unter <https://europass.cedefop.europa.eu/de/resources/european-language-levels-cefr> zu finden, letzter Zugriff: 10.12.2020.

² Der Begriff „russischsprachiger Hintergrund“ ist weniger als „Herkunftssprecher“ etabliert, jedoch z. B. bei (Mehlhorn/Heyer 2011) zu finden und wird am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen der Universität Potsdam – die Institution, dessen Einstufungsverfahren in die Russischkurse in diesem Beitrag beschrieben wird – für die Bezeichnung der genannten Zielgruppe verwendet. Im Weiteren wird der Terminus „russischsprachiger Hintergrund“ bzw. Person/Studierende mit russischsprachigem Hintergrund synonymisch zum Begriff „Herkunftssprecher“ verwendet. Eine Erläuterung des Letzteren ist z. B. bei (Bergmann 2016: 51) und (Brüggemann 2018, Brüggemann in diesem Band) zu finden.

Russischunterricht erhalten. Dies führt dazu, dass sie einerseits einen sehr begrenzten Wortschatz und umfangreiche Wissenslücken v. a. in der Grammatik aufweisen, jedoch über eine sehr gute Aussprache und eine gut entwickelte sprachliche Intuition bzw. Sprachgefühl verfügen, die für einen Muttersprachler charakteristisch sind. Diese Stärken und Schwächen müssen im Rahmen des Unterrichts zweifelsohne Beachtung finden. Dies bedeutet, dass die Inhalte des Unterrichts für diese Zielgruppe unter Berücksichtigung der Gruppenspezifika ausgewählt werden und sich von den Lehrinhalten des Russischen als Fremdsprache (aber auch des Russischen als Muttersprache) unterscheiden müssen.

Allerdings spiegelt diese Beschreibung die Situation nur in allgemeinen Zügen wider. In Wirklichkeit sind die Sprachbiographien dieser Studierenden und ihre Vorkenntnisse im Russischen so unterschiedlich, dass für deren Ermittlung und Systematisierung der Einsatz einiger Instrumente und Methoden erforderlich ist. Aus diesem Grund muss die Sprachstandserhebung erfahrungsgemäß mindestens aus drei Phasen bzw. Komponenten bestehen: einem formalen sprachlichen Test (eventuell online), einer Schriftprobe (handschriftliches Verfassen eines Textes) sowie einem persönlichen Gespräch.

Diese drei Komponenten spiegeln in der Regel den Sprachstand der Studierenden objektiv wider. Da aber diese Lernenden nie (oder selten) eine gesteuerte und didaktisch begründete Vermittlung des Russischen erlebt haben, scheint es wichtig zu sein, ihre sprachbiographischen Daten zu erfassen. Diesem Zweck kann eine Fragebogenstudie dienen.

Eine solche Studie verfolgt zwei Ziele: die erwähnte Erfassung sprachbiographischer Daten und die Erstellung eines soziodemographischen Profils³ der Zielgruppe, das heißt, die Erhebung der formalen Daten über die Persönlichkeit, den familiären Hintergrund und die Einstellung zur eigenen sprachlichen Identität einerseits, und das Aufdecken und Festhalten von Informationen über den Umgang mit der russischen Sprache andererseits. Diese Informationen sollten Auskunft darüber geben, wo, wofür, wie oft und mit wem die Vertreter der Zielgruppe das Russische nutzen.

Eine weitere wichtige Frage ist die Frage danach, ob die Selbstsprachkompetenzeinschätzung bzw. das Erkennen eigener sprachlich-kommunikativer Voraussetzungen vor Beginn des gezielten Spracherwerbs bzw. vor dem Besuch eines Russischkurses für das effiziente Erlernen des Russischen eine Rolle spielen kann. Aufgrund der langjährigen Arbeit mit dieser Zielgruppe sowie aus vielen persönlichen Gesprächen mit Studierenden und Beobachtungen im Unterrichtsprozess lässt sich die Aussage treffen, dass die Unter- bzw. Überschätzung der eigenen Sprachkenntnisse nicht nur bei der Entscheidung, an einem bestimmten Sprachkurs teilzunehmen, eine Rolle spielt, sondern auch auf die Motivation und den Lernerfolg Einfluss haben kann.

³ Mehr zu dem Begriff „soziodemographisches Profil“ und Instrumente seiner Erfassung s. z. B. bei Rethage (2012: 150ff.).

Die genannten Methoden (sprachlicher Test, persönliches Gespräch, Fragebogen, Selbsteinschätzung) scheinen ausreichend zu sein, um die Frage zu beantworten, welche sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen die Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund haben.⁴

Betrachten wir nun konkreter ein solches Verfahren (Erfassung sprachlich-kommunikativer Voraussetzungen mit Hilfe einer Fragebogenstudie, eines formalen Sprachtests, eines persönlichen Gesprächs und der Selbstsprachkompetenzeinschätzung) am Beispiel von zwei Studierenden, die im Wintersemester 2014/15 einen Einstufungstest⁵ am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen der Universität Potsdam (Zessko) absolvierten und anschließend an einer Fragebogenstudie⁶ teilnahmen.

Einstufungstest

Der prognostische Einstufungstest, der von Mitarbeitern des Bereichs Slawische Sprachen am Zessko zur Optimierung der Einstufung neuer Studierender entwickelt wurde, besteht aus drei Teilen:

1. Bildbeschreibung (Verfassen eines Aufsatzes),
2. Online-Test in Bereichen Grammatik, Lexik, Lese- und Hörverstehen,
3. Interview in Form eines persönlichen Gesprächs mit jedem/r Studierenden.

Das Ziel des ersten Teils des Einstufungstests ist die Überprüfung bzw. die Einschätzung von Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich der Studierenden, wobei die Grammatik, die Rechtschreibung, der Wortschatz und der Stil bewertet werden. Den Teilnehmern werden vier Bilder angeboten, die einige Szenen aus dem Alltag darstellen und viele Details beinhalten. Die Studierenden müssen eins davon auswählen und innerhalb von 20 Minuten in Form eines Textes beschreiben. Nachdem die Zeit abgelaufen ist, werden die Texte eingesammelt. Die Studierenden beginnen mit dem zweiten Teil des Tests, währenddessen werden die Aufsätze von Lehrkräften kontrolliert und ausgewertet (mehr zu diesem Teil des Einstufungsverfahrens s. bei (Ermakova 2018).

Als nächstes absolvieren die Studierenden einen umfangreichen Online-Test. Dieser Test wurde speziell für die Überprüfung von Grammatikkenntnissen, des Wortschatzes, Lese- und

⁴ Es ist anzumerken, dass die vorgeschlagenen Instrumente und das im Weiteren beschriebene Verfahren in erster Linie der Zuordnung zu am Zessko der Universität Potsdam angebotenen Sprachkursen und der inhaltlichen und methodischen Planung dieser Kurse dienen. Die Wahl dieser Instrumente und die Auswertung der Ergebnisse basieren auf langjähriger Arbeit mit dieser Zielgruppe im universitären Kontext, sind jedoch nicht als zwingend erforderliche und einzig mögliche zu betrachten.

⁵ Der Einstufungstest wurde von zwei Mitarbeiterinnen des Zessko entwickelt und mehrfach erfolgreich durchgeführt. Seinen Autorinnen und meinen Kolleginnen – Dr. Marianne Auerbach und Olga Holland – möchte ich an dieser Stelle für die Erlaubnis, die Daten aus dem Test in diesem Artikel zu verwenden, herzlich danken.

⁶ Die Fragebogenstudie wurde von mir auf Basis von (Rethage 2012) entwickelt und mehrmals durchgeführt. In diesem Artikel werden jedoch nur die Ergebnisse der ersten Durchführung im Wintersemester 2014/15 (N=14) diskutiert. Die Teilnahme an der Fragebogenstudie war anonym und freiwillig.

Hörverstehens von Mitarbeitern des slawischen Bereichs des Zessko entwickelt und auf Basis der E-Learning-Plattform der Universität Potsdam „Moodle 2.UP“ realisiert. Die Fragen des Tests erscheinen immer in einer festgelegten Reihenfolge in deutscher Sprache und mit steigendem Schwierigkeitsgrad. Folgende Aufgabenstellungen kommen dabei vor:⁷

1. Hören Sie den Text und entscheiden Sie: wahr oder falsch? Wählen Sie den entsprechenden Button.
2. Hören Sie Ausschnitte aus Dialogen und entscheiden Sie, worum es geht (eine Multiple-Choice-Aufgabe).
3. Lesen Sie den Text und entscheiden Sie: wahr oder falsch? Wählen Sie den entsprechenden Button.
4. Wählen Sie die richtige Schreibweise.
5. Ordnen Sie den Substantiven die Präpositionen in der Auswahlbox zu.
6. Setzen Sie die entsprechenden Endungen ein.
7. Entscheiden Sie: Welcher Konsonantenwechsel findet bei folgenden Verben statt.
8. Wie endet die konjugierte Verbform im Präsens? Wählen Sie aus der Auswahlbox.
9. Ergänzen Sie die richtige Präsensform (eine Tippaufgabe).
10. Wählen Sie das passende Verb.
11. Ordnen Sie den Verben das entsprechende Substantiv zu.
12. Finden Sie Entsprechungen und ordnen Sie diese einander zu (Phraseologie).

Alle Aufgaben sind in Blöcke geteilt (z. B. Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik usw.). Die Studierenden werden mit einem Informationsfeld darüber informiert, welchen Frageblock sie momentan bearbeiten. Mit Hilfe von Informationsfeldern erfahren die Teilnehmer, bei welchen Aufgaben sie die russische Tastatur benötigen. Vor der Durchführung des Tests werden die Studierenden über alle technischen Details, wie z. B. die Verwendung der russischen Tastatur, informiert.

Je nach Schwierigkeitsgrad und Komplexität der einzelnen Aufgaben erhalten die Teilnehmer eine bestimmte Punktzahl, die anschließend automatisch zum Gesamtergebnis in Prozenten zusammengerechnet wird. Außerdem wurde der Test so programmiert, dass er die Ergebnisse der Aufgaben verschiedener Blöcke mit einer Skala vergleicht und am Ende ein Feedback in Form der Auflistung empfohlener Kurse gibt. Als Kritikpunkt ist jedoch anzumerken, dass es nur einen gemeinsamen Test für alle Studierenden gibt bzw. verschiedene Tests je nach Studienordnung, wobei aber nicht zwischen Russisch-als-Fremdsprache-Lernern und herkunftssprachlichen Studierenden unterschieden wird. Dies führt manchmal zu der Situation, dass die Testergebnisse bei Herkunftssprechern, die noch nicht schreiben können, als ungültig gelten

⁷ Da der Test sehr umfangreich ist und dem Urheberrecht des Zessko unterliegt, ist es nicht möglich, alle Aufgaben an dieser Stelle aufzulisten. Allerdings können Dank der Erlaubnis seiner Ersteller die häufigsten Aufgabenstellungen genannt werden. Mehr zu Testformaten und Erstellen von Tests s. in zahlreichen Beiträgen von Wolfgang Stadler z. B. in (Bergmann 2014: 279ff.).

und die Einstufung nur auf Grundlage der sprachbiographischen Daten und des persönlichen Gesprächs geschieht.

Anschließend wird mit jedem der Studierenden ein persönliches Gespräch bzw. Interview geführt. Ziel dieses Interviews ist es, die mündliche Sprachkompetenz zu überprüfen und dabei Informationen über ihre Sprach- und Lernbiographie zu erhalten. Zu Beginn dieses Abschnitts der Einstufung haben die Lehrkräfte bereits die Aufsätze kontrolliert und einen ersten Eindruck über das Sprachniveau der Studierenden erhalten. Diese Auswertung dient als Grundlage für die Einteilung der Studierenden in zwei Gruppen bereits vor Beginn der Interviews: „höchstwahrscheinlich mit russischsprachigem Hintergrund“ und „höchstwahrscheinlich ohne russischsprachigen Hintergrund“. Somit werden beiden Gruppen verschiedene Fragen gestellt. Den Studierenden, die nach Besonderheiten ihres Aufsatzes als „höchstwahrscheinlich mit russischsprachigem Hintergrund“ eingeschätzt wurden, werden in der Regel folgende Fragen gestellt:

1. Как Вас зовут? (Wie heißen Sie?)
2. Откуда Вы, когда Вы приехали в Германию? (Woher kommen Sie, wann kamen Sie nach Deutschland?)
3. Вы говорите дома по-русски? Если да, то с кем и как часто? (Sprechen Sie Russisch zuhause? Wenn ja, mit wem und wie oft?)
4. Вы когда-нибудь посещали русскую школу или какое-то другое учебное заведение, где преподают русский язык (если да, то как долго)? (Haben Sie jeweils eine russische Schule oder eine andere Bildungseinrichtung besucht, in der Russisch unterrichtet wird (wenn ja, wie lange)?)
5. Что Вы изучаете? Почему вы выбрали этот предмет? (Was studieren Sie? Warum haben Sie sich für dieses Fach entschieden?)

Die Fragen werden auf Russisch gestellt, deren genauere Formulierung und Anzahl ist immer von der Reaktion der Studierenden abhängig: Manche erzählen gerne ihre Biographien, ohne von der Lehrkraft viele Fragen gestellt zu bekommen, andere beantworten die Fragen kurz und knapp, worauf der Interviewer zusätzliche Fragen zu anderen Themen stellt (z. B.: Hobbys, Russlandbesuche, Schule usw.).

Dabei achtet die Lehrkraft auf die Aussprache, das Redetempo, die Geschwindigkeit der sprachlichen Reaktion (ob der/die Studierende vor der Antwort Zeit zum Überlegen braucht oder schnell und spontan reagiert), die Grammatik und Wortauswahl. Natürlich spielen die sprachbiographischen Daten auch eine wesentliche Rolle: Diese Erkenntnisse helfen dem Prüfer den breiten Kreis der zu überprüfenden Bereiche zu verengen und gezielt auf bestimmte grammatikalische Kategorien und Wortschatz zu achten.⁸

⁸ Mit Hilfe von sprachbiographischen Daten und Erkenntnissen der Didaktik und Linguistik, die diese Daten in Bezug auf den Sprachstand bringen, können die Lehrkräfte bereits vor dem persönlichen Gespräch erahnen, wo die Problembereiche liegen und während des Interviews gezielt auf diese Bereiche achten. So bestehen z.B.

Anschließend werden diese Daten mit den Ergebnissen der Bildbeschreibung und des online-Tests verglichen und die Studierenden beraten, wie der weitere Lernprozess am Zessko am effizientesten gestaltet werden kann.

Die Auswertung der einzelnen Teile des Einstufungstests verläuft unterschiedlich. So basiert die Auswertung des Interviews zum Großteil auf der Erfahrung der Lehrkraft und ist immer sehr kontext- und personenabhängig, was dazu führt, dass sie an dieser Stelle nicht präzise beschrieben werden kann.

Im Gegensatz dazu werden die Ergebnisse des online-Tests automatisch ausgewertet und richten sich streng nach dem GER.

Die Bildbeschreibung wird von den Lehrkräften nicht wie eine Klausur im Rahmen des Unterrichts korrigiert, in der die Fehler tatsächlich korrigiert werden, sondern Fehler werden unterstrichen und die Lehrkräfte machen für sich Markierungen, die für die Einschätzung des Sprachniveaus des/der Studierenden wichtig sind. Die Fehler, die die Studierenden in ihren Aufsätzen gemacht haben, auch die Wortwahl und der Ausdruck verraten dem Prüfer vieles über die Lernbiographie der Person, ohne dass ein Gespräch mit ihr stattgefunden hat. Erfahrungsgemäß lässt sich sagen, dass die Fehler, die die Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund beim Schreiben machen, eine entscheidende Rolle bei der Einstufung dieser Studierenden in bestimmte Russischkurse spielen (mehr über diese Fehler s. z. B. bei Protassova 2014, Ermakova 2015, 2018).

Die Ergebnisse der drei Teile stimmen im Falle der Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund oft nicht überein. Die Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Russisch der Lernenden sind manchmal so gravierend, dass gut sprechende Personen (perfekte Aussprache, ausreichender Wortschatz, grammatikalisch korrekt) das russische Alphabet gar nicht kennen. So enthält beispielsweise die Abbildung 1 Auszüge aus einem Aufsatz, welcher von einer Studentin im Einstufungstest geschrieben wurde.

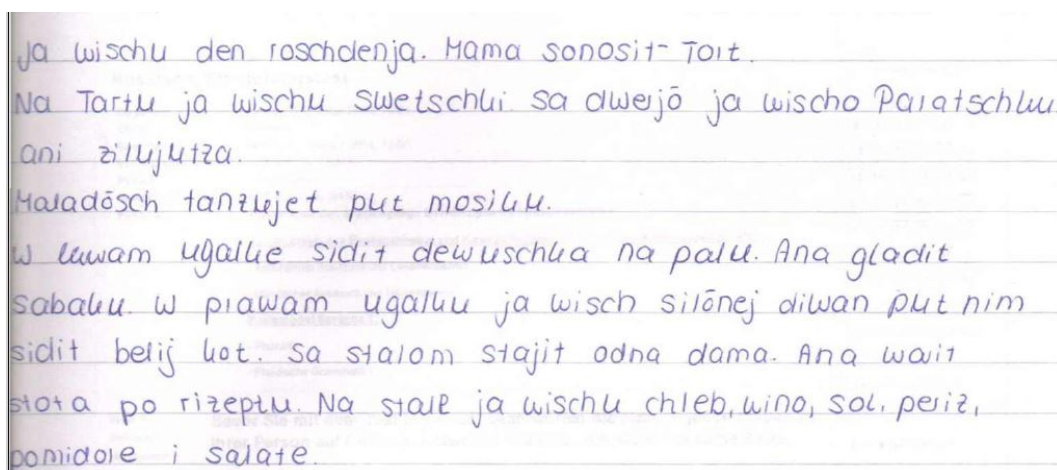


Abb. 1: Bildbeschreibung von einer Probandin

Zusammenhänge zwischen dem Einreisalter, dem Besuch einer russischsprachigen Bildungseinrichtung und dem Erwerb bestimmter grammatikalischer Fälle (s. dazu mehr z. B. bei Brüggemann 2018).

Das russische Alphabet wird in einem Anfänger-Kurs in den ersten Wochen vermittelt, genau wie die wichtigsten Regeln, die einem Russischlerner die Unterschiede zwischen dem Gesprochenen und Geschriebenen bzw. die Laut-Graphem-Korrespondenz im Russischen erklären. Die Autorin der abgebildeten Schriftprobe müsste also an einem Anfänger-Kurs teilnehmen, um die Defizite auszugleichen. Lässt man aber für einen Augenblick das lateinische Alphabet außer Acht und konzentriert sich auf die russische Grammatik, deren Spuren vor allem in den Endungen zu finden sind, so stellt man fest, dass die Studierende auf keinen Fall in einen solchen Anfänger-Kurs passt: Alle Verben wurden richtig konjugiert (*ja wischu* – я вижу, *maladösch tanzujet* – молодёжь танцует, *ani zilujutza* – они целуются usw.), auch die Deklination der Substantive und Adjektive ist meist fehlerfrei (*w lewam ugalke sidit dewuschka na palu* – в левом уголке сидит девушка на полу).

Den Online-Test hat diese Studentin mit 44% abgeschlossen. Das ist aber kein überraschendes Ergebnis und lässt sich damit erklären, dass sie die meisten Aufgaben nicht lesen konnte. Sie konnte aber erfolgreich alle Aufgaben des Tests absolvieren, die das Hörverstehen prüfen. Beim Interview bewies diese Probandin sehr gute mündliche Kenntnisse.

Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, warum der Einstufungstest aus drei Teilen besteht und warum es nicht möglich ist, die herkunftssprachlichen Studierenden nur aufgrund eines Testteiles einzustufen: Alle drei Teile wurden von der Probandin mit nicht übereinstimmenden Ergebnissen abgeschlossen. Außerdem zeigt dieses Beispiel, dass die Auswertung der Testteile nicht unabhängig voneinander passieren darf. Dabei wird deutlich, dass die Einstufung der Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund und die damit verbundene Einschätzung derer Vorkenntnisse im Russischen ein großes Geschick von den Lehrkräften erfordert.

Fragebogenstudie

Zusätzlich zu dem Einstufungstest wurde den Studierenden die Teilnahme an einer umfangreichen Fragebogenstudie angeboten. Die Idee der Entwicklung und der Durchführung dieser Fragebogenstudie war untrennbar mit der Durchführung des Einstufungstests verbunden. Ein Einstufungstest stellt nur eine Seite der sprachlich-kommunikativen Vorkenntnisse im Russischen dar, mit denen die Studierenden ins Sprachenzentrum kommen: Der Test bildet die Sprachkenntnisse ab. Im Falle der Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund geht es aber um viel mehr, als nur um die Sprache. Es war also notwendig, ein ganzes Profil jedes Studierenden einzeln und ein breites Bild, welches die Situation im Ganzen widerspiegelt, zu erstellen. Diesem Zwecke kann nur ein Fragebogen dienen, denn dieser kann eine breite Palette von Fragen umfassen, die sowohl die objektiven Daten, als auch die subjektiven Informationen (Selbsteinschätzung, Einstellung zur Sprache) von Probanden zeigt.

Als Basis für die im Folgenden beschriebene Fragebogenstudie diente der Fragebogen von Wilma Rethage (2012), der aber für unsere Zwecke gekürzt und überarbeitet wurde, so dass am

Ende ein 8-Seitiger Fragebogen mit 15 Fragen entstand. Diese Fragen wurden in 3 thematische Blöcke geteilt:

Block 1: Zu Ihren persönlichen Sprech- und Schreibgewohnheiten

Block 2: Zu Ihrer persönlichen Sprachkompetenzeinschätzung

Block 3: Zu Ihrem Spracherwerb und Ihrer Sprachbiographie

Die Gruppe, die sowohl am bereits beschriebenen Einstufungstest als auch an dieser Fragebogenstudie teilnahm, bestand aus 14 Probanden. Die meisten Probanden waren weiblich und im Alter zwischen 20-25 Jahre. Alle gehörten zur zweiten Migrantengeneration, wobei drei von ihnen in Deutschland geboren wurden und die anderen im Durchschnittsalter von 7 Jahren mit ihren Familien nach Deutschland kamen⁹. Im Rahmen dieses Beitrags werden Profile von zwei Studierenden, im weiteren Proband A und Probandin B genannt, beschrieben und diskutiert. Die beiden Probanden wurden aus dem Grund gewählt, da ihre Sprachbiographien im Großen und Ganzen die allgemeinen Tendenzen bzw. Sprachbiographien¹⁰ der meisten Studierenden widerspiegeln.

Fallbeispiel Proband A

Anfang der 1990er Jahre kam Proband A mit seiner Familie im Alter von 5 Jahren nach Deutschland. Dies bedeutet, dass er vor seiner Abreise aus Russland keine russischsprachige Bildungseinrichtung besucht hat. Zum Zeitpunkt der Einreise sprach Proband A eine einzige Sprache: seine Erstsprache (L1 im Sinne der Erwerbsreihenfolge) Russisch. Die Einschulung und weitere Sozialisierung passierten jedoch ausschließlich in Deutschland und auf Deutsch. Seitdem Proband A in Deutschland lebt, erhielt er keinen institutionell gesteuerten Russischunterricht (z. B. bei einem Sprachkurs, in der Samstagsschule o. ä.). Allerdings spricht er mit seinen Großeltern ausschließlich auf Russisch, mit seiner Mutter auf Deutsch und Russisch gleichermaßen, mit seinen Geschwistern jedoch vorwiegend auf Deutsch. Er hat aber auch Verwandte und Freunde, die im russischsprachigen Ausland leben und mit denen er einen regelmäßigen telefonischen Kontakt pflegt. Er besucht sie auch nach seiner Einschätzung relativ häufig: ein Mal pro Jahr. Dies sowie die aktive Nutzung russischsprachiger Medien (er hört viel russische Musik, schaut Filme auf Russisch, surft im russischsprachigen Internet und liest ein wenig russische Bücher) hilft ihm, seine Russischkenntnisse zu bewahren und weiter zu entwi-

⁹ Mehr zur Altersgrenze bei Vertretern der zweiten Migrantengeneration s. bei Anstatt (2011: 106) und Brüggemann (2018).

¹⁰ Mehr zum Begriff „Sprachbiographie“ s. z. B. bei Franceschini (2004) oder speziell zu Sprachbiographien von russlanddeutschen Spätaussiedlern bei Meng (2001).

ckeln. Der familiären Umgebung und dem Internet verdankt er auch seine Kenntnisse der russischen Schriftsprache.¹¹ Er gibt aber an, dass die Anzahl der Situationen, in denen er Russisch spricht, viel weniger ist als die, in denen er Deutsch nutzt. Noch geringer ist die Zahl, was das Schreiben auf Russisch betrifft: Er verfasst verschiedenste Textarten (von Notizen im Alltag, über Chat-Kommunikation, bis hin zu offiziellen Briefen und E-Mails) fast ausschließlich auf Deutsch. Seinen Sprachstand schätzt er selber in allen Bereichen (Verstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben) als „eher schlecht“ ein.

Fallbeispiel Probandin B

Die Biographie der Probandin B ist in vielen Zügen sehr ähnlich: auch sie kam nach Deutschland im Vorschulalter (3 Jahre) ohne Deutschkenntnisse, wurde in Deutschland eingeschult und besuchte seitdem keine Institutionen, in denen das Russische vermittelt wird. Trotz dieser allgemeinen Gemeinsamkeiten der Biographien, kann man im Sprachgebrauch der beiden Probanden deutliche Unterschiede sehen. Die Anzahl der Situationen und Kommunikationspartner, mit denen Probandin B Russisch spricht, sowie die Nutzungszeit russischsprachiger Medien ist bei ihr viel höher als bei Proband A. Von Fernsehen, Musikhören über Zeitschriften und Bücherlesen bis hin zur Nutzung des Internets verbringt Probandin B fast 75 Stunden pro Woche mit russischsprachigen Medien, wobei das Spektrum dieser Medien bei Proband A geringer ist (z. B. kein Fernsehen und keine Zeitschriften) und der Zeitaufwand bei ca. 8,5 Stunden pro Woche liegt. Außerdem spricht Probandin B mit ihren Eltern, Großeltern, anderen Verwandten und Mitbewohnern nur auf Russisch, mit anderen Personen (z. B. mit Kommilitonen, Nachbarn usw.) auf Russisch und Deutsch gleichermaßen. Sie gibt an, 2-3 Stunden täglich mit in Russland lebenden Freunden und Verwandten zu telefonieren. In verschiedenen, mit starken Emotionen verbundenen Situationen (glücklich, wütend, im Streit usw.) spricht sie mehr Russisch als Deutsch. Auch bei der Mediennutzung kommt bei ihr Russisch häufiger als Deutsch vor. Ihre schriftlichen Texte – und das ist der entscheidende Unterschied zu Proband A – verfasst Probandin B in beiden Sprachen gleichermaßen, jedoch macht sie ihre Notizen im Alltag mehr auf Russisch, in der SMS- und Chat-Kommunikation greift sie öfter auf das Russische zurück. Es ist offensichtlich, dass das Russische im alltäglichen Leben der Probandin B eine sehr große Rolle spielt und mehr als das Deutsche, und zwar auch in der Sprachproduktion verwendet wird. Dies beeinflusst auch ihre Selbsteinschätzung, indem sie die eigenen Russischkenntnisse höher als die Kenntnisse des Deutschen einschätzt.

¹¹ Es ist anzumerken, dass trotz fehlendem institutionellen Russischunterrichts und vorschulischem Einreisealter die meisten Probanden über Kenntnisse des kyrillischen Alphabets verfügen. Wahrscheinlich ist es der russischen Tradition zu verdanken, die Kinder bereits im Vorschulalter auf die Schule vorzubereiten und entweder zuhause oder im Rahmen spezieller Kurse im Kindergarten Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben zu vermitteln. Einige Probanden erzählten außerdem im Interview, dass sie sich selbst das kyrillische Alphabet beibrachten.

Man könnte diese Tatsache als überraschend und ungewöhnlich empfinden, da diese Probandin nur die ersten 3 Jahre ihres Lebens in Russland verbracht hat und seitdem keine russischsprachigen oder bilingualen Einrichtungen besucht hat. Ihr Bezug zum Russischen bleibt jedoch sehr stark. Sie sagt auch, dass sie grundsätzlich am liebsten auf Russisch spricht, wobei sie sich ihrer Sprachkompetenzen nicht sicher ist. Ihrer Meinung nach beeinflussen die Sprachen, die von einem Menschen gesprochen werden, sein Identitätsgefühl. Sie selbst identifiziert sie als Russisch. Dieses Profil bildet eine sehr große Gruppe der Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund ab.

Selbstsprachkompetenzeinschätzung

Laut Schneider/North (2000: 146) kann die Beurteilung des eigenen Sprachstandes für unterschiedliche Zwecke eingesetzt werden: zur Einstufung, Erfolgskontrolle oder lernbegleitend. Sie kann statt Fremdevaluation verwendet werden, parallel oder ergänzend zur dieser.

Im universitären Kontext haben wir mit Menschen zu tun, die meistens über eine große Lernerfahrung verschiedener Fremdsprachen verfügen und daher mit den GER-basierten Rastern zur Selbstsprachkompetenzeinschätzung gut vertraut sind. Aus diesem Grund ist die Anwendung der Selbstbeurteilung für die Einstufung der Studierenden völlig legitim. Ihre allgemeine Objektivität und Übereinstimmung mit den Ergebnissen formaler Sprachtests bestätigen mehrere Untersuchungen (vgl. Schneider/North 2000, Köpke/Schmid 2004, Anstatt 2011). Allerdings ist die fehlende Lernerfahrung im Russischen im Falle der herkunftssprachlichen Studierenden ein wägbares Argument dafür, diese Objektivität zu bezweifeln. Die Anwendung der auf GER basierten Raster zur Selbsteinschätzung scheint auch problematisch zu sein: Mit vielen angebotenen Kommunikationssituationen oder Textarten kamen russische Herkunftssprecher nie oder nur selten (oder nicht bewusst) in Berührung und können nicht wissen, ob sie in diesen Situationen auf Russisch kommunizieren bzw. mit den Texten arbeiten können.

Die Erfahrung der mehrjährigen Arbeit mit dieser Lernergruppe zeigt, dass die Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund bei der Einschätzung des eigenen Sprachstandes tatsächlich zur Unter- bzw. Überschätzungen tendieren. Dies bestätigt auch die oben beschriebene Fragebogenstudie im Vergleich zu Ergebnissen des Einstufungstests.

Diese Tatsache ist allerdings kein Grund, die Selbstbeurteilung aus der Liste der für die Einschätzung der sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen notwendigen Instrumente zu streichen, da im Falle der herkunftssprachlichen Studierenden die Selbsteinschätzung eine wichtige Rolle für ihre Motivation zur Teilnahme an Russischkursen sowie für den zukünftigen Lernerfolg spielt. Manchmal kommt es vor, dass die Studierenden die Teilnahme an einigen Kursen wegen schlechter Selbstsprachkompetenzeinschätzung trotz guter Ergebnisse des Einstufungstests auf das nächste Semester verschieben, da sie sich nicht sicher sind, ob sie die Kurse erfolgreich abschließen können. Ihre guten Testergebnisse erklären sie durch etwas Glück. Oder umgekehrt: Wegen einer hohen Selbstsprachkompetenzeinschätzung bei nicht genügenden Sprachkenntnissen laut Testergebnis, bitten die Studierenden um Erlaubnis, schwerere Kurse

besuchen zu dürfen. Häufig rechtfertigen sie die schlechten Ergebnisse im Test mit Argumenten wie beispielsweise schlechte Konzentration, das Missverstehen der Aufgaben, Tippfehler usw. Bessere Leistungen wollen sie bereits in der ersten Woche nachweisen. Dennoch hilft die Selbsteinschätzung den Studierenden, die noch keine Erfahrung im institutionellen Lernen des Russischen haben, sich die ersten Gedanken über den eigenen Sprachstand zu machen. Somit kann sie als ein wichtiger erster Schritt der Bewusstmachung der eigenen Sprachkenntnisse angesehen werden.¹² Des Weiteren hilft der Vergleich der Selbsteinschätzung und der Testergebnisse den Lehrkräften, die Beratungsgespräche effektiver zu gestalten.

Widmen wir uns wieder dem Beispiel des Probanden A. Auch dieser Student neigt dazu, eigene Sprachkompetenzen zu unterschätzen: Wie bereits erwähnt wurde, gab er an, in allen vier Bereichen (Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) „eher schlecht“ zu sein. Probandin B sagt im Interview, dass sie auf Russisch nur „mittelmäßig lesen und schreiben kann“. Im Fragebogen gab sie aber an, bessere Russischkenntnisse im Vergleich zum Deutschen zu haben. Über Gründe für diese Unterschiede in der Beurteilung der eigenen Kompetenzen könnte man nur spekulieren: Vielleicht war Probandin B im persönlichen Gespräch durch den Kontext einer Prüfung eingeschüchtert, vielleicht fiel es ihr schwer zum ersten Mal im Leben bewusst über die eigenen Sprachkompetenzen zu reflektieren. Diese Verzweiflung ist erfahrungsgemäß für die Mehrheit der herkunftssprachlichen Studierenden typisch.

Es kann noch angemerkt werden, dass die Aufgabe zur Einschätzung eigener Sprachkenntnisse in einer tabellarischen Form konstruiert war (s. Abb. 2). Die linke Spalte listete die vier bereits genannten Fertigkeiten auf, in den weiteren Spalten wurde den Studierenden angeboten, auf einer 6-Punkte-Skala (inklusive einer zusätzlichen Option „gar nicht vorhanden“) von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ eigene Sprachkompetenzen einzuschätzen.

12. Wie schätzen Sie Ihre eigenen Sprachkenntnisse im Russischen ein?

Kenntnisse sind:	sehr gut	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	sehr schlecht	gar nicht vorhanden
Verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 2: Ausschnitt aus dem Fragebogen zur Frage der Selbstsprachkompetenzeinschätzung¹³

¹² Zu einzelnen Aspekten der Förderung der Sprachbewusstheit s. (Brüggemann 2018).

¹³ Wie bereits erwähnt, basieren diese sowie andere Fragen der Studie auf (Rethage 2012). Eines der Ziele der Studie war es auch, die Ergebnisse von (Rethage 2012) mit den eigenen zu vergleichen, da die Zielgruppen beider Studien zu zwei verschiedenen Migrantengenerationen gehören. Daher wurde die Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ für diese Frage übernommen. Die Antworten auf diese Frage müssen jedoch des Weiteren auch mit Ergebnissen des online-Tests und des Interviews verglichen werden. Aus diesem Grund wurden die Bildbeschreibungen und persönlichen Gespräche von Lehrkräften ebenfalls nach dieser Skala bewertet. Hierfür gab es eine Vorlage, in der z. B. „sehr gut“ im Schreiben für „fehlerfreies Schreiben, breite Palette von stilistischen und Ausdrucksmitteln, wenige, für Muttersprachler typische orthografische Fehler“ steht und „sehr

Die meisten Probanden gaben an, sehr gut Russisch verstehen zu können (64,28% aller Teilnehmer) und weniger Schreibkompetenzen zu besitzen (bei 28,58% der Probanden „eher schlecht“) (s. Tab. 1).

Kenntnisse sind:	sehr gut	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht	sehr schlecht	gar nicht vorhanden
Verstehen	64,28%	28,58%	-	7,14%	-	-	-
Lesen	35,72%	42,86%	14,28%	7,14%	-	-	-
Sprechen	28,58%	42,86%	21,44%	7,14%	-	-	-
Schreiben	14,28%	28,58%	28,58%	28,58%	-	-	-

Tab. 1: „Wie schätzen Sie Ihre eigenen Sprachkenntnisse im Russischen ein?“ (N = 14)¹⁴

Vergleich der Testergebnisse mit der Selbstsprachkompetenzeinschätzung

Vergleicht man die Ergebnisse der gesamten Probandengruppe (N = 14), kann man folgende Tendenz beobachten: Die herkunftssprachlichen Studierenden neigen oft dazu, sich im mündlichen Bereich zu unter- und im schriftlichen zu überschätzen. Über eine mögliche Erklärung kann man an dieser Stelle nur spekulieren: Vielleicht sind sie mit dem gesprochenen Russischen häufiger konfrontiert und bemerken daher öfter die eigenen Defizite. Da jedoch die geschriebenen Texte seltener produziert und nicht kontrolliert werden, könnte man vermuten, dass die Mängel unbeachtet bleiben. Allerdings waren diese Abweichungen bei den meisten Probanden sehr geringfügig (s. dazu Tab. 2, die den Vergleich der Testergebnisse und der Selbsteinschätzung in der ganzen Probandengruppe darstellt).

Nr.	Einstufungstest			Selbsteinschätzung			
	online-Test	Interview	Bildbeschreibung	Verstehen	Lesen	Sprechen	Schreiben
1.	93%	sehr gut	gut	gut	sehr gut	sehr gut	gut
2.	91%	sehr gut	eher gut	sehr gut	gut	gut	gut
3.	94%	sehr gut	sehr gut	sehr gut	sehr gut	sehr gut	sehr gut
4.	79%	eher gut	eher schlecht	sehr gut	sehr gut	gut	eher schlecht
5.	86%	eher gut	sehr schlecht	eher schlecht	eher schlecht	eher schlecht	eher schlecht

schlecht“ für „starke Defizite in allen Bereichen (Lexik, Grammatik, Syntax, Stil, Rechtschreibung, Kalligraphie, Länge des Textes).“

¹⁴ Diese Ergebnisse können mit Kagan/Polinsky (2007) verglichen werden: Auch die amerikanischen Studierende mit russischsprachigem Hintergrund schätzen sich selbst im Hören bzw. Verstehen am besten ein, etwas schlechter, aber immer noch sehr gut im Sprechen und am schlechtesten im Lesen und Schreiben.

6.	90%	sehr gut	eher gut	sehr gut	gut	gut	gut
7.	88%	sehr gut	gut	sehr gut	gut	gut	eher gut
8.	66%	eher schlecht	schlecht	sehr gut	gut	eher gut	eher schlecht
9.	76%	sehr gut	eher gut	sehr gut	gut	gut	eher gut
10.	94%	sehr gut	sehr gut	sehr gut	sehr gut	sehr gut	sehr gut
11.	85%	schlecht	sehr schlecht	gut	gut	eher gut	eher schlecht
12.	90%	gut	eher gut	gut	eher gut	gut	eher gut
13.	66%	eher gut	eher schlecht	gut	eher gut	eher gut	eher schlecht
14.	91%	sehr gut	gut	sehr gut	sehr gut	sehr gut	gut

Tab. 2: Vergleich der Selbstsprachkompetenzeinschätzung und der Ergebnisse des Einstufungstest¹⁵

Eine interessante Frage wäre die Frage danach, ob die Neigung, die eigenen Russischkenntnisse zu über- bzw. unterschätzen in Zusammenhang mit dem Einreisealter, dem Besuch des institutionellen Russischunterrichts oder mit dem elterlichen Input und familiärem Kontext hat. Es lässt sich vermuten, dass dabei bestimmte Relationen bestehen. Um dies zu bestätigen, reichen jedoch die Daten der durchgeführten Studie nicht aus.

Proband A zählt jedoch zu den Wenigen, bei denen die Unterschiede zwischen den Testergebnissen und der Selbstbeurteilung am gravierendsten sind.

Laut Online-Test hat Proband A Niveau A2 im Russischen, was den Voraussetzungen der Studienordnung seines Studiengangs entspricht. Während des Interviews wies dieser Student keinerlei Verständigungsprobleme auf, konnte allerdings nicht immer das gewünschte Wort im Russischen finden, was manchmal zu Umschreibungen und zur Vermischung mit deutschen Vokabeln führte. Also könnte er im Sprechen als „eher gut“ und als „gut“ im Verstehen eingeschätzt werden (vgl. mit seiner Selbsteinschätzung als „eher schlecht“).

Der von Proband A verfasste Text wurde dabei von Lehrkräften als „sehr schlecht“ bewertet. Die Größe dieses Textes ermöglicht seine vollständige Einführung an dieser Stelle in der Abb. 3.

¹⁵ In dieser Tabelle sind die Daten von Proband A unter Nr. 5 und von Probandin B unter Nr. 1 zu finden.

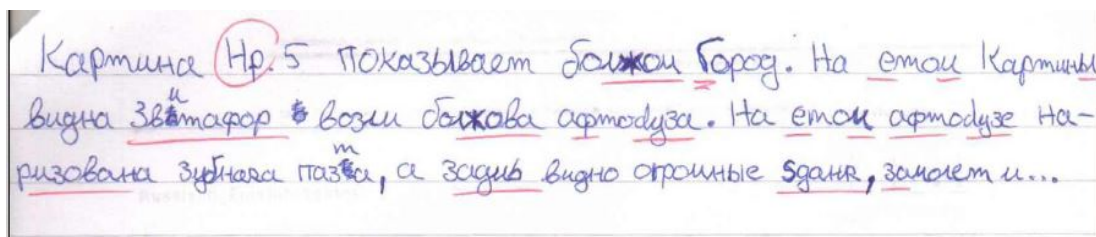


Abb. 3: Die Schriftprobe des Probanden¹⁶

Betrachtet man die offensichtlich starke Interferenz zum Deutschen sowohl in der Orthographie (*Нр. 5, Город* und andere großgeschriebene Substantive), als auch in der Übertragung phonetischer Norm (*замолет* – stimmhaftes S statt stimmlosem vor einem Vokal am Anfang des Wortes), könnte man anfangs vermuten, dass dieser Student die auf diese Weise geschriebenen Wörter genauso ausspricht und zur gleichen Interferenz wie ein Russisch-als-Fremdsprache-Lerner neigt. Diese Vermutung könnten die „Verschriftlichungen“ des gesprochenen Russischen (*божова, афмодуза*) unterstützen. Allerdings wies Proband A keinerlei Akzent während des Interviews auf: Er sprach alle stimmhaften und stimmlosen Konsonanten richtig aus und demonstrierte grundsätzlich eine sehr gute Aussprache. Es ist also offensichtlich, dass die meisten Fehler seiner Schriftprobe zwar einen phonetischen Charakter haben, allerdings auf Grund fehlender Bezüge zwischen dem Geschriebenen und Gesprochenen gemacht wurden. So fehlt z. B. das stimmlose s (<c>) generell in seinem Text, also wusste er wahrscheinlich nicht, dass es im Russischen ein Konsonantenpaar *с-з* gibt und verschriftlichte es analog zum Deutschen mit Hilfe eines Buchstabens. Dies könnte auch die mögliche Erklärung für den fehlenden Vokal *э* sein. Die zahlreichen graphomotorischen Fehler weisen ebenso auf eine geringe Vertrautheit mit der kyrillischen Schrift hin: Verwechslung der kyrillischen und lateinischen Buchstaben (*афмодуза, сдани*), Vermischung der handschriftlichen und Druckbuchstaben, falsche Verbindungen zwischen den Buchstaben innerhalb eines Wortes (s. z. B. in der Abbildung 3 die Schreibweise des Wortes *огромные*, bei dem *о* und *м* so verbunden sind, dass *м* wie *и* aussieht).

Die Größe und die Komplexität des Textes von Proband A (3 Sätze in 20 min) bilden einen starken Kontrast zu seiner Gesprächigkeit und „eher guten“ mündlichen Sprachkompetenz, die er während des Interviews aufwies. Diese Tatsache lässt sich jedoch durch seine sprachbiographischen Daten erklären: Er liest zwar ein wenig russische Bücher und surft im russischsprachigen Internet, verfasst aber selber keine Texte auf Russisch.

Die Schriftprobe von Probandin B ist im Vergleich zum Text von Proband A deutlich länger und komplexer (s. Abb. 4).

Die graphomotorische und orthographische Seite dieses Textes weist darauf hin, dass Probandin B eine große Erfahrung im schriftlichen Bereich des Russischen hat. Dies bestätigt auch

¹⁶ Es ist anzumerken, dass die roten Markierungen der Lehrkraft nicht vollständig sind, da sie nur der allgemeinen Einschätzung dienen und keiner Korrektur. Dies betrifft ebenfalls die im Weiteren folgende Schriftprobe der Probandin B.

ihre Sprachbiographie (im Fragebogen gibt sie an, russischsprachige E-Mails und Alltagsnotizen zu verfassen, im russischsprachigen Internet zu surfen und auf Russisch Bücher zu lesen). Die Fehler, die in diesem Text zu finden sind, lassen sich dabei in zwei Kategorien teilen:

- Fehler, die auch für die russischen Muttersprachler typisch sind (Kommasetzung, *и* vs. *ни*, die unbetonten Verb-Endungen) und
- Fehler, die sich durch die Interferenz mit dem Deutschen erklären lassen (*сосредоточен на лист* – dt. sich konzentrieren auf + Akk. statt russ. *сосредоточиться на* + Präp.; *каждый из них занимается другим* – dt. „jeder von ihnen macht etwas anderes“ – die Konstruktion gibt es im Russischen nicht, es könnte beispielsweise heißen „каждый из них занят чем-то своим“).

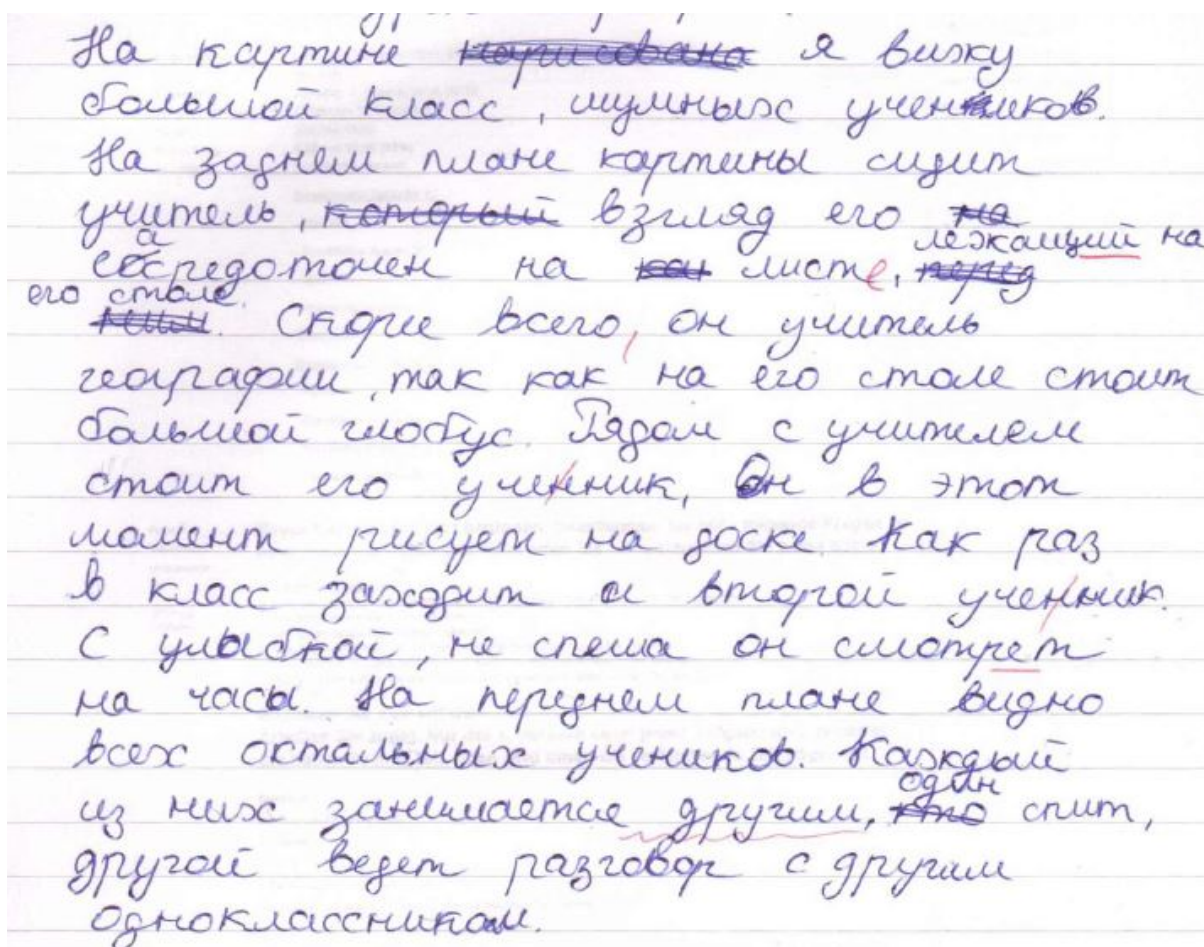


Abb. 4: Die Schriftprobe der Probandin B

Den Online-Test absolvierte Probandin B mit 93%, was ein sehr gutes Ergebnis ist, auch im Interview wurde sie von Lehrkräften als „sehr gut“ eingeschätzt. Dies stimmt mit ihrer Selbstbeurteilung des eigenen Sprachstandes überein, in dem sie sich als „sehr gut“ in den Bereichen Lesen und Sprechen und als „gut“ im Verstehen und Schreiben einschätzte.

Vergleicht man die Profile beider Probanden und ihre sprachbiographischen Daten, muss man anmerken, dass sie sich trotz ursprünglich gleichen Voraussetzungen (beim Einreisen nach

Deutschland) und ähnlichen Biographien in ihren Russischkenntnissen unterschiedlich entwickelt haben. Der offensichtlichste Grund dafür ist nach den Daten der Fragebogenstudie der wesentliche Unterschied im Sprachgebrauch des Russischen, besonders im schriftlichen Bereich. Als zweiter möglicher Grund könnte vielleicht auch das Identitätsgefühl genannt werden. So identifiziert sich selbst Probandin B stark mit dem Russischen, wobei Proband A diese Frage nicht beantworten kann. Diese (auch fehlende) Selbstidentifizierung mit dem Russischen beeinflusst zweifelsohne die Motivation der Nutzung des Russischen in verschiedenen Kontexten.

An dieser Stelle muss noch mal erwähnt und deutlich gemacht werden, dass die beiden in diesem Beitrag diskutierten Beispiele zwar Einzelfälle darstellen, jedoch sehr typische Profile der herkunftssprachlichen Studierenden abbilden. Es ist auch zu erwähnen, dass die Studienordnung die gleichen sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen für alle Studierenden vorsieht. Die zwei beschriebenen Beispiele zeigen jedoch, dass es im Falle der Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund nicht möglich ist. Auch wenn man über die Kapazität verfügt, spezielle Kurse für Russisch als Herkunftssprache (getrennt von den Russisch-als-Fremdsprache-Lernern) anzubieten, wird man mit starker Heterogenität innerhalb dieser Lernergruppe konfrontiert sein. Die umfangreiche und gründliche Einschätzung der sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen im Russischen kann jedoch den Lehrkräften helfen, den zukünftigen Unterricht für diese Lerner effizienter zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Anstatt, Tanja (2011): Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland. In: Eichinger, L. M./Plewnia, A. (Hg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Integration*. Tübingen.
- Bergmann, Anka (Hg.) (2014): *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung*. Tübingen.
- Bergmann, Anka (Hg.) (2016): *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht*. Bern u. a.
- Brüggemann, Natalia (2018): Arbeit mit SchreibanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht. In: Bergmann, A./Caspers, O./Stadler, W. (Hg.): *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.-14.9.2016)*. Innsbruck: 177-192.
- Ermakova, Natalia (2015): Ошибки в письменной речи немецкоговорящих студентов с русским / русскоязычным фоном. *Русский язык за рубежом*, Nr. 2/2015: 42-46.
- Ermakova, Natalia (2018): Analyse freier Schriftproduktionen als Instrument für die Einstufung von Studierenden mit russischsprachigem Hintergrund. In: A. Bergmann, O. Caspers, W. Stadler (Hg.): *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.-14.9.2016)*. Innsbruck: 193-212.
- Franceschini, Rita (Hg.) (2004): *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien, biographies langagières*. Bern u. a.

- Kagan, Olga/Polinsky, Maria (2007): Heritage languages. In the “wild” and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, Vol. 1/5: 368-395.
- Köpke, Barbara/Schmid, Monika S. (2004): First language attrition: The next phase. In: Schmid, M. S./Köpke, B./Keijzer, M./Weilemar, L. (Hg.): *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. Amsterdam.
- Protassova, Ekaterina (Hg.) (2014): *Многоязычие и ошибки*. Berlin.
- Mehlhorn, Grit/Heyer, Christine (Hg.) (2011): *Russisch und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Tübingen.
- Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen.
- Rethage, Wilma (2012): *Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland: kontaktlinguistische und soziolinguistische Aspekte*. München, Berlin.
- Schneider, Günther/North, Brian (2000): *Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur, Zürich.

Autorinnen:

Bergmann, Anka

Universitätsprofessorin Fachdidaktik Russisch, Dr. phil. habil.

Humboldt-Universität zu Berlin / Institut für Slawistik und Hungarologie

Kontakt: anka.bergmann@hu-berlin.de

Brüggemann, Natalia

Akademische Oberrätin, Dr. phil.

Universität Regensburg/ Institut für Slavistik

Kontakt: Natalia.Brueggemann@sprachlit.uni-regensburg.de

Ermakova, Natalia

Akademische Mitarbeiterin, Lektorin für Russisch, MA

Universität Potsdam / Institut für Slavistik

Kontakt: natalia.ermakova@uni-potsdam.de

Karl, Katrin Bente

Oberstudienrätin im Hochschuldienst, Dr. phil.

Ruhr-Universität Bochum / Seminar für Slavistik/Lotmann-Institut

Kontakt: katrin.karl@rub.de

Kukla, Julia

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lektorin für Russisch, Dr. phil.

Universität Hamburg / Institut für Slavistik

Kontakt: julia.kukla@uni-hamburg.de

Lenhardt, Alina

Computerlinguistin, MA

Cerence GmbH/ National Research University Higher School of Economics Moscow

Kontakt: alina.lenhardt@cerence.com